



Escravidão,

seus temas
e problemas
em aulas
de História

Orgs.

Isnara Pereira Ivo e
Roberto Guedes

Orgs.
Isnara Pereira Ivo e
Roberto Guedes

Escravidão, seus temas e problemas em aulas de História



UESB

Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CAPES



Recife, 2023

E74 Escravidão [livro eletrônico] : seus temas e problemas em aulas de História / Organizadores Isnara Pereira Ivo, Roberto Guedes. – Recife, PE: Edupe, 2023.

Formato: ePUB

ISBN 978-85-518-5140-1

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Escravidão – Brasil. I. Ivo, Isnara Pereira. II. Guedes, Roberto.

CDD 900.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Vice-reitora: Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros

Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos:

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio-Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Diretor Científico e Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Secretário Executivo: Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha

Assistente Administrativo: Renan Cortez da Costa

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Este livro foi financiado com recursos do PROEB através do convênio N° 904989 / 2020-UPE E CAPES.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

Sumário

Apresentação	9
---------------------------	----------

PARTE I – ESCRAVIDÃO, MEMÓRIA, FICÇÃO E REALIDADE

Cativeiro e escravidão em sociedades africanas abordadas em sala de aula. Uma memória de um bispo de Angola, Luís Simões Brandão (1702-1720)	15
---	-----------

Roberto Guedes

Os percursos de Dandara: entre a ficção, os movimentos sociais e a história	43
--	-----------

Márcio de Sousa Soares

“Como entender a História do Brasil sem estudar o Reino do Congo?”	69
---	-----------

Eduardo Possidonio

PARTE II – LEGISLAÇÃO, LITERATURA, EUGENIA E MISTIÇAGEM

A África nas aulas de história: reflexões e possibilidades de intervenções no Ensino Básico	91
--	-----------

Ingrid Silva de Oliveira Leite

A saga literária de Harry Potter como um caminho complementar à abordagem sobre o antissemitismo nazista em sala de aula	111
---	------------

Ingrid Silva de Oliveira Leite

Gabriel Oliveira Milagres Almeida

Matheus Antônio da Silva Sousa

Miscigenação biológica, mestiçagens culturais e biológicas e a interpretação da História.....	133
--	------------

Isnara Pereira Ivo

PARTE III – MÉTODOS

Livros didáticos e as representações cartográficas das independências hispano-americanas: a questão das ausências	165
--	------------

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Casa Grande & Senzala no Ensino Médio: a contribuição dos povos indígenas para a formação social do Brasil (proposta de uma sequência didática).....	189
---	------------

Leandro Goya Fontella

Marcelo Santos Matheus

Metodologias no ensino de História: da proposta à experiência curricular nos laboratórios de ensino.....	225
---	------------

Martinho Guedes dos Santos Neto

Cláudia Cristina do Lago Borges

*Para Rafaela Oliveira, aluna e amiga
querida que tão cedo nos deixou.*

Isnara Pereira Ivo

*Para ex-alunos que hoje são professores, colegas de profissão
e amigos: Ana Paula Rodrigues Machado, Ariane Carvalho,
Caroline Perpétuo, Eduardo Possidonio, Flávia Carvalho, Ingrid
Leite, Gabriel Miguel, Juliana Abrahão e Moisés Peixoto Soares.*

Roberto Guedes

Apresentação

Escravidão, seus temas e problemas em aulas de história resulta de diálogos entre profissionais de história que atuam em diferentes níveis de ensino e pesquisa, desde o ciclo básico até cursos de graduação e pós-graduação. Por isso mesmo, quase todos os seus autores lecionaram ou lecionam no ensino básico e/ou têm filhos ou parentes em idade escolar. Todos, igualmente, passaram por formação superior em universidades públicas brasileiras, alguns com trânsito por universidades internacionais e/ou que mantêm interlocução com profissionais de diferentes partes do planeta. Uns autores são recém-doutores, outros já levam quase duas décadas de conclusão de seus doutorados e formam docentes em cursos de licenciatura em história. Apesar das experiências multifacetadas dos autores do livro em diferentes níveis de ensino e pesquisa, algumas perguntas “clássicas” entre historiadores professores nortearam todas as abordagens:

- 1) Quais os níveis de distanciamento entre as pesquisas de ponta nas universidades e o cotidiano escolar do ensino de história na educação básica?
- 2) Como superá-los e estreitar a distância entre universidades e escolas?
- 3) Quais os desafios atuais e vindouros que incidem e incidirão sobre a área a partir da implementação, ou não, da Base Nacional Curricular Comum?
- 4) Que temas e problemas de pesquisa historiográficos, inclusive o ensino de história, podem ser melhor ou simplesmente conectados, e como?
- 4) Como demandas sociais e políticas da contemporaneidade interferem no ensino nos níveis básico, médio e superior? Como o presentismo, a militância política e uma pedagogia

centrada na “realidade do aluno”, se exacerbadamente orientados por questões e identidades políticas e sociais da atualidade, podem levar ao anacronismo e à deturpação do ensino de história?

Efetivamente, as respostas a estas e outras indagações são múltiplas e, por isso, não há consenso entre os autores reunidos nesta coletânea, cujo foco é promover o debate e a reflexão. O ponto central do livro é a formulação e a problematização daquelas questões. Assim, como cada autor partiu de suas experiências de pesquisa e ensino e de suas trajetórias intelectuais, reunimos os capítulos por eixos temáticos.

Na parte I, **Escravidão, Memória, Ficção e Realidade**, Roberto Guedes chama atenção para os motivos dos silêncios e enviesamentos sobre o cativo e a escravidão em sociedades africanas. Enfatiza que docentes de diferentes níveis, por razões políticas, omitem aqueles temas reforçando assim preconceitos e estereótipos. Márcio Soares examina a construção da figura de Dandara e a sua inserção na história de Palmares. Propõe-se a refletir sobre como a articulação entre a literatura, o cinema, os movimentos sociais e a *internet* pode ser manejada como uma ferramenta importante no ensino de História. À luz da historiografia, o capítulo estabelece e estimula o exercício de uma análise crítica sobre as relações entre o conhecimento histórico e os usos do passado em torno da escravidão africana no Brasil. Por sua vez, Eduardo Possidonio dá relevo a uma das mais sólidas evidências, os silêncios sobre história da África nos currículos e nas experiências escolares de áreas periféricas do Rio de Janeiro, que podem servir de exemplo para demais localidades do país. Os alunos clamam pelo tema, mas a dura realidade educacional, social, religiosa e racial do país alardeia o sepulcro.

Na parte II, **Legislação, Literatura, Eugenia e Mestiçagem**, Ingrid Leite ressalta as dificuldades e os desafios à execução da lei 10.693, sobretudo a partir da implementação da BNCC, conclamando docentes universitários a se aproximarem das escolas para assegurar a docência de História da África no segmento básico. Diálogos entre níveis de saberes também se fazem a partir do universo ficcional na

abordagem salutar de Ingrid Leite, Gabriel Almeida e Matheus Sousa, que, baseados na saga literária de Harry Potter, demonstram amplas possibilidades de enfoque sobre discursos nazistas e eugenistas do século XX articulados aos sentimentos antissemitas da longa duração. Também no rastro das análises sobre ideias eugenistas, Isnara Pereira Ivo segue os passos que fundamentaram as concepções de miscigenação biológica até os conceitos propostos pela recente historiografia sobre mestiçagens culturais e biológicas, com seus respectivos impactos na interpretação da História do Brasil.

Por fim, a parte III, **Métodos**, Alexandre Alves Júnior sublinha um tópico cada vez mais necessário em diferentes etapas do ensino, que é o Brasil nas Américas e as Américas no Brasil, nomeadamente a partir de dois vetores correlacionados: os indígenas e os mapas presentes em livros didáticos. Como lidar com tais pontos a partir das imagens presentes em livros didáticos? Índios também são o mote central do capítulo de autoria de Leandro Fontella e de Marcelo Matheus ao perscrutarem a obra clássica de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, pela qual os autores propiciam uma interessante formulação de uma sequência didática para turmas de ensino médio alicerçados no autor clássico. Encerrando o livro, o capítulo de autoria de Martinho Santos Neto e Cláudia Borges focaliza o que permeia a quase todos os docentes profissionais de história, o Plano Didático de Ensino em História. Como repensá-lo e formulá-lo diante dos desafios da BNCC, dos rumos da disciplina historiográfica e do ensino de história?

No mais, nós organizadores somos muito gratos a todos os autores – professores pesquisadores – que nos brindam com suas experiências de ensino, pesquisa e trajetórias intelectuais, na esperança de que a obra seja útil a docentes de história de diferentes segmentos de ensino.

Vitória da Conquista / Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2022.

Isnara Pereira Ivo
Roberto Guedes

PARTE I

**Escravidão, Memória,
Ficção e Realidade**

Cativeiro e escravidão em sociedades africanas abordadas em sala de aula. Uma memória de um bispo de Angola, Luís Simões Brandão (1702-1720)¹

Roberto Guedes

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

Produção de cativos e escravidão em sociedades africanas são temas tabus quase inominados em salas de aula no Brasil. Sacrilégio moral e cognitivo para alguns, o silêncio em relação aos assuntos só contribui para reforçar estereótipos e preconceitos sobre sociedades africanas e seus contatos com europeus e povos das Américas durante a era moderna; preconceitos e estereótipos cujos impactos ressoam ainda hoje em corações e mentes de professores e alunos. Um relato do bispo de Angola, Luís Simões Brandão (1702-1720), reproduzido no apêndice, pode, todavia, ser uma oportunidade para professores de história abordarem aqueles temas, relacionando-os ao contexto de época e não ao juízo moral anacrônico de nossos dias. São estas as questões a serem contempladas neste capítulo. Na bibliografia, indico algumas obras, principalmente publicadas em português, por meio das quais o professor pode iniciar o aprofundamento dos assuntos.

1. Pesquisa financiada pelo CNPq e pela Faperj.

1. O silêncio, os estereótipos e as apropriações

Por que não falar, em sala de aula, sobre produção de cativos (cativeiro) e escravidão em sociedades africanas? O silêncio espanta ainda mais porque a literatura especializada já analisa a questão há um tempo considerável, embora, em português, e, em especial no Brasil, estudos sobre sociedades africanas sejam, se comparados aos voltados para outros continentes e assuntos, relativamente recentes e poucos; e até certas traduções para o português são de difícil acesso no Brasil porque os livros foram publicados em Portugal e os custos de compra e correio são caros para o bolso de muitos professores, pesquisadores e alunos. Porém, para além da disponibilidade de textos gratuitos *on line* com uma boa pescada na rede, as duas últimas décadas assistiram o *boom* de pesquisas sobre África no Brasil. Logo, já há material disponível, inclusive bons *sites* com material didático.

Sendo assim, são várias as razões sobre a permanência daquela omissão. Enumero algumas delas aqui, não necessariamente em ordem de importância.

Primeiramente, para certa (não para toda) militância de movimentos sociais que evocam uma reparação histórica, a ideia de que negros africanos escravizavam e vendiam seus semelhantes para brancos europeus soa desmobilizadora, desanimadora e inaceitável. É algo da ordem existencial. Desse modo, o silêncio funciona como uma espécie de dogma negacionista porque, no fundo, admitir o fato subtrai parte substancial da argumentação a favor da reparação histórica. Dogmas são inquestionáveis, são profissões de fé. Mas, igualmente, o problema reside em outro patamar, que é o congelamento de uma identidade atual, uma essência existencial, que busca referências em um passado idealizado. Se professores de história do ensino básico, e mesmo superior, adeptos do dogma ontológico, ou melindrados pelo politicamente correto que lhes impõe mordças, não pautarem a matéria em salas de aula por estes motivos, a omissão continuará forte.

Em segundo lugar: o suposto lugar de fala cada vez mais evocado de forma errônea e policialesca. Parte-se da ideia de que só os eleitos (sabe Deus por quem) podem falar de escravidão, de África, de racismo e assuntos afins. Troca-se a noção de lugar de fala multifacetada, que deveria analisar tópicos a partir de pontos de vista e experiências variadas, pela de lugar de fala como (um pretense) monopólio autoritário de um alguns sobre um dado assunto. Evidentemente, isto só pode conduzir a um diálogo de *surdos* – deficientes auditivos, se preferirem – ou a um narcisismo autoritário cercado de espelhos. *Você está cancelado! Não pode falar disso em sala de aula, só eu!* Ninguém pode pautar A, B ou C. Se convier, acuse-se os desviantes de Aismo, Befobia ou Ceismo, preferencialmente com uma câmera voltada ao tribunal das redes sociais.

Em terceiro lugar, universidades que formam professores, por motivos diversos, estão suscetíveis, por questões políticas e/ou de conveniência, ou mesmo por convicção, às pressões sociais de militantes, da imprensa afim ao identitarismo etc. Mas também se colocam, voluntariamente, a serviço de movimentos sociais. A partir daí, comumente as pesquisas já têm ponto de partida e de chegada: o racismo, a espoliação, o massacre etc. As investigações devem partir daí e chegar aí. Quase não há espaço para analisar cativo e escravidão em África.

Não raro isso se combina com uma perspectiva teórica, estejam cientes os professores ou não, que realça a inércia das áreas coloniais e dos estados independentes da América Latina a partir do século XIX, ou da África (pré)colonial. Por exemplo, de antemão há a convicção de que na era moderna os europeus dominaram o comércio atlântico de cativos, seus circuitos de produção em África e sua distribuição nas Américas, que, por sua vez, eram meras geradoras de matérias primas (açúcar, café, ouro etc.) frutos do trabalho escravo e destinadas para a Europa, de onde se reiniciava o ciclo triangular. Esta ideia de espoliação massacrante remonta ao século XVIII, ao quacke-rismo abolicionista (FLORENTINO, 1995, cap. 1; DAVIS, 2000). No

século XX, ela se recauchutou com a noção de comércio triangular e capitalismo comercial. Apesar de já contestada há mais de 50 anos (FRAGOSO, 1992; GUEDES, 2022), estas noções continuam a ecoar forte em livros didáticos e na cabeça de muitos docentes. Sair dessa zona de conforto intelectual é muito difícil no cotidiano escolar, ainda mais em uma época em que os currículos e os conteúdos que chegam prontos aos docentes também rezam essa cartilha. Órgãos e secretarias de educação de governos federal, estadual e municipal reproduzem a cantilena formatada em material didático. Em suma, de distintos modos, os dogmas são nutridos.

Em quarto lugar, o maldito anacronismo. O anacronismo, como se sabe, é o pecado capital do historiador, como ensinaram Lucien Febvre e Marc Bloch há quase um século, embora hoje em dia haja quem admita que o historiador, não só pode, mas deve ser anacrônico – porque não sabem ou não lhes convém diferenciar subjetividade de anacronismo. O anacronismo é atribuir a sociedades de outras épocas formas de pensar e valores políticos, morais, sociais, etc., de nossa época; inclusive as identidades sociais. No caso das identidades, complica ainda mais. O conceito de indivíduo, por exemplo, não fazia parte sequer de sociedades europeias pré-industriais (CLAVERO, 1991). Não era comum cada pessoa se ver como dotada de identidade individual no sentido do individualismo burguês, mas como pertencente a uma coletividade mais ampla, como a família, a linhagem, a comunidade etc. O mesmo vale para as identidades de africano, europeu, negro, branco, americano, latino-americano, afrodescendente, brasileiro, português, alemão, entre tantas outras formas de identificação (nem sempre autoidentidades) contemporâneas que não eram aplicáveis a outras épocas e lugares – a exemplo dos atuais conceitos de gênero, sexualidade, orientação sexual etc. Mesmo que houvesse estas palavras, seus sentidos podiam ser outros, mil outros. Desse modo, como caracterizar os povos que viviam em sociedades da África de africanos, ou os que viviam na Europa de europeus? Eles

se viam como africanos e/ou como negros, como europeus, como brancos? Aqui neste texto o emprego de africano ou europeu se restringe aos naturais dos respectivos continentes, e não tem a ver com identificação atribuída por terceiros ou autoidentidade.

Além disso, as imagens anacrônicas de negro e de raça também foram pensadas para a África a partir de questões que lhe eram (e são) externas. Acresça-se ainda que, hoje, a crença no dogma do racismo estrutural, universal, vigente desde Adão e Eva e eterno, que tudo contém, piora ainda mais as coisas porque reforça uma percepção estereotipada sobre sociedades africanas. Na direção contrária, há algum tempo o filósofo Appiah, por exemplo, afirmou que os conceitos de negro e de raça, tal como preconizados pelo racismo científico do século XIX, foram, no decorrer do século XX, apropriados por intelectuais de fora da África que usaram estas categorias para caracterizar as sociedades do continente. A partir daí, o autor questionou se experiências de (intelectuais) negros em sociedades americanas marcadas por conflitos e por discriminação racial devem ser projetadas para compreender sociedades africanas e, em consequência, supor que elas sejam da mesma cepa. Para Appiah, as categorias de raça e de negro podem ser inapropriadas para modelar sociedades africanas porque, entre outros aspectos, funcionam como critério essencial e congelado de análise. O resultado é rotular a diversidade africana a partir das noções de raça e de negro, é aprisionar a cognição, levando ao racismo cognitivo e à redução da diversidade do continente. Mas, no fundo, trata-se de enquadramentos homogeneizadores que lhes vieram externamente desde o século XIX e foram realimentados nos séculos XX e XXI (APPIAH, 1997). Mesmo que, atualmente, haja segmentos sociais e identidades políticas em países africanos que se valham da ideia de raça e de negro, isto não se aplica, necessariamente, a outras épocas e lugares. Assim, cabe ao historiador e ao professor de história permanecerem atentos e não confundir o identitarismo e os conceitos atuais, forjados por objetivos e demandas de hoje e que lhe são

próprios, com questões do passado – identitarismo que, aliás, serve até mesmo ao grande capital, pois basta ver a propaganda dos bancos em torno do tal *empreendedorismo* identitário.

Um último ponto que quero ressaltar aqui como contributo para o silêncio ou distorção dos temas do cativo e da escravidão em sociedades africanas em sala de aula diz respeito às memórias da escravidão no Brasil. A construção da memória é permeada por fatores sociais, políticos, econômicos, etc., da atualidade, sob impacto das redes sociais, da imprensa, do cinema, da TV, das várias formas de discriminação, das políticas de reparação, das mazelas sociais, das posições políticas etc. Porém, frequentemente, a memória (re)construída evoca o passado como algo perene que interfere no que vigora hoje, ou a memória vai ao passado (inventado?) para colher elementos que lhe deem sentido hoje. Escolhe-se, enfim, o que memorar ou não, e como (Cf. HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1989; HARTOG, 2001; TODOROV, 2002; LE GOFF, 2003).

No Brasil, tudo se embaraça mais porque o assunto da escravidão é terra de ninguém. Todo mundo sabe dele porque ouviu falar, porque viu na novela, escutou na música, leu uma frase efeito em alguma mídia social etc., etc., etc. Desse modo, quase todos têm uma memória formada sobre escravidão, mesmo que nem sempre percebam. Até docentes da área de história, inclusive de universidades, opinam sobre escravidão com convicção, embora possam nunca ter lido um documento sobre o assunto relativo aos séculos XVI ao XIX, aliás nem sempre dominam paleografia se forem de outras áreas de especialidade. Quero lembrar, entretanto, que escravidão é um campo de pesquisa como qualquer outro, isto é, deve-se estudar o assunto, pesquisá-lo, analisar a historiografia, elaborar métodos e técnicas de pesquisa e lidar com demais fatores heurísticos, inclusive – Passem! – ler documentos de época. Em suma, amiúde se fala com propriedade sobre o que não se pesquisa, uma vez que se parte de uma convicção arraigada e calcada em memórias da contemporaneidade

– e até onde se pode chegar quando se há convicção sem prova?!?!? A prosseguir neste percurso, continuarão professores, e por derivação seus alunos, a edificar, pelas memórias, uma ideia fixa de escravidão ossificada, imutável na qual todos os escravos e senhores de outrora viveram as mesmas experiências. Nessa memória petrificada sobre escravidão sobra muito pouco espaço para pensar diversidade, pluralidade, mudança!

Um exemplo dessa obsessiva da memória é persistir com a imagem fixa de que em sociedades escravistas nas Américas todos os senhores eram brancos opressores, o que está totalmente em desacordo com o que apontam inúmeras pesquisas acadêmicas atuais no Brasil². Por essa lógica, como seriam os senhores em África? As noções do que era ser branco, preto, pardo, mulato, negro, etc., eram outras, posto que ligadas a aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos etc. Comumente, não tinham a ver e/ou estavam longe de apenas significar aparência da tez, inclusive em Angola e Benguela (CANDIDO, 2016, p. 234-235). Pode-se dizer que o mesmo vale para a participação ativa de africanos e sociedades africanos (THORNTON, 2003; SPARKS, 2014) no que hoje reputamos como tráfico de cativos, que, salvo quando posto em causa no século XIX, não era assim nomeado. A palavra tráfico empregada para aludir ao comércio de seres humanos era uma raridade em fontes lusófonas até às primeiras décadas dos oitocentos. Dizia-se, preferencialmente, resgate e carregaço.

Pelo que discorri até aqui, como o professor de história lidará com certos temas históricos em sala de aula com alunos em formação se ele próprio está cativo da sua memória, de suas perspectivas atuais?

2. Por exemplo: “(...) em termos sociais, a propriedade escrava era amplamente disseminada e sistematicamente incluía senhores de cor e até mesmo ex-escravos, tantos os nascidos aqui, quanto os africanos. Em outras palavras, roças e fazendas de todos os tamanhos, oficinas e lares de artesãos e artesãs, casas comerciais grandes e pequenas, bem como residências rurais e urbanas dependiam da mão-de-obra cativa, em conjunto ou não com braços familiares (...)” (LIBBY, 2020, p. 23).

Insistirá em reforçar cala-bocas, estereótipos e a manter como tabu do incesto o que devia ser debatido e ensinado? Por exemplo, se as identidades eram outras – se é que as sociedades de outrora estivessem paranoicamente, como muitos de nós, em busca das suas ditas identidades históricas, que alguns clamam de raízes – faz sentido dizer que os africanos se venderam ao longo da época moderna e contemporânea? Ou há razão em afirmar que os brancos os venderam, já que ser branco e/ou europeu, bem como ser africano, negro, preto, pardo, mameluco, entre outras classificações, são categorias moldadas no tempo e no espaço cujos significados mudam? Racializar a cognição anacrônica e dicotomicamente – melhor seria dizer bipolar: *blacks* x *whites* – contribuirá para o aprimoramento do conhecimento escolar, quebrará silêncios e estereótipos? A permanecer tudo como está, os pós-varridos para baixo dos tapetes resultarão em quê? Omissão do professor e da escola em seu papel de informar, formar, debater e refletir sem preconceitos.

O bispo de Angola não estava preocupado com nada disso.

2. O relato do bispo de Angola Luís Simões Brandão (1702-1720).

Como professor, creio que não falar, por quaisquer razões, é o pior caminho porque avilta a exposição de ideias, o diálogo, o debate e o respeito à contrariedade. Sei que não há receita de bolo para a docência e não é meu propósito oferecer um cardápio. Pretendo apenas colocar em pauta os assuntos do cativo e da escravidão em sociedades africanas a partir de trechos de um documento nem sempre acessível a professores do ensino básico e superior. Para isso, uso um relato do bispo de Angola Luís Simões Brandão, escrito provavelmente em 1715, sugerindo tópicos passíveis de serem perscrutados em sala de aula. Obviamente, o modo de aludir aos assuntos é da alçada do professor que lida diretamente com seus alunos.

Em primeiro lugar, é preciso saber quem era o autor e as intenções do texto. O bispo era muito preocupado com questões da

evangelização e com produção de informações sobre os (potenciais) fieis nas áreas escravistas de conquista, Brasil e África. Desde inícios do século XVIII, estimulou a produção de informações, inclusive róis (listas) de confessados em Angola (CAMPOS, MERLO, 2005, p. 342; CURTO, 2020, p. 257-259). Assim, na ocasião do relato, intitulado *Memória El Rey*, mencione as preocupações do bispo salientando que *Memória* na época não dizia respeito à atual construção de memória a que me referi. Comparar as palavras e intenções do texto é um bom começo para analisar o cativo e a escravidão.

Depois disso, informe que o Brasil vivia, além de suas atividades agrárias voltadas à produção de cana de açúcar, de alimentos, etc., a intensa exploração de ouro e pedras preciosas na capitania de Minas Gerais, depois Goiás, Mato Grosso, ou seja, havia uma grande demanda por mão de obra, demanda esta suprida pelo comércio atlântico de cativos. O século XVIII assistiu à explosão do comércio atlântico de gente cativa por causa da necessidade americana de braços³, incapaz demograficamente de ser suprida apenas com a mão de obra indígena (SCHWARTZ, 1988, p. 40-57). Relacionar a produção de cativos em África com a economia brasileira, portanto, significa que o professor promoverá a ideia de complementariedade das sociedades e economias do (Estado do) Brasil e (do Reino) de Angola, que formavam uma totalidade, ou, como se diz, uma história global conectada (SUBRAHMANYAM, 2017). Esta complementariedade visceral entre Brasil e África é ressaltada há tempos pela historiografia (RODRIGUES, 1964; VERGER, 1987; FLORENTINO, 1995; ALENCASTRO, 2000; COSTA E SILVA, 2003). O próprio bispo de Angola frisou o Brasil.

A partir daí, a ideia de complementariedade leva a outro ponto interessante, qual seja, as questões e instâncias políticas de sociedades africanas. É certo que nem *Estado do Brasil* e nem *Reino de Angola*

3. Já disponível em português, uma excelente ferramenta didática com estimativas sobre o comércio de cativos se encontra no site *Slave Voyages* (<https://www.slavevoyages.org/>)

foram termos mencionados pelo bispo. Ele empregou apenas Brasil, sem *Estado*, e Angola, sem *Reino*. Mas, comumente, Estado do Brasil e Reino de Angola faziam parte do vocabulário político-administrativo presente na documentação lusófona, assim como havia Estado do Grão-Pará e Maranhã, Estado da Índia. Mas Angola era um reino. Do mesmo modo, a documentação portuguesa priorizava se referir ao Congo, não como estado, mas como reino. Havia, em suma, um Reino de Angola, embora Angola também pudesse ser mencionada como capitania. A diferença entre Congo e Angola é que Angola tinha um governador enviado pelos reis de Portugal, igualmente às capitânicas do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, mas o Congo, não. O Congo era considerado pela coroa portuguesa como um reino católico, irmão em armas (COSENTINO, 2014; BICALHO, 2015, p. 205-222; HEINTZE, 2007; HEYWOOD, 2019; SOUZA, 2006), embora tenha havido conflitos entre Congo e Portugal, a exemplo de quando o rei do Congo se aliou aos holandeses que tomaram Luanda dos portugueses entre 1641 e 1648 (GUEDES, CARVALHO, 2022, capítulo 1).

Por que essas questões sobre vocabulário político são relevantes? Ora, porque sabemos hoje que Angola ou Reino de Angola, entre os séculos XVI e meados do XIX, era um conceito, uma construção discursiva portuguesa voltada a um pretense domínio português (AMARAL, 1996; SANTOS, 2005; HEINTZE, 2007; WEBER, 2018). Por isso mesmo, o bispo se reportou a Angola como um ordenamento político, que era distinto do sertão. Esta Angola mencionada pelo padre era um espaço político separado daquele que era responsável pela produção de cativos (por guerra, sistema judicial, comércio) e daquele que por onde ecoava seu transporte até os portos. Precisamente, o bispo separou Angola dos chamados sítios de poder africanos (SANTOS, 2008, p. 26-40): sertões e terras (senhores *das terras*). Sertão e terras, dessa maneira, não devem ser vistos como um espaço à espera da conquista europeia. Ao contrário, o bispo atestou o domínio de africanos, que rivalizavam entre si. Havia, portanto, guerras condizentes à geopolítica de sociedades

africanas, voltadas à manutenção e/ou à expansão de seus respectivos domínios. Em paralelo, por meio da guerra, os lugares de produção de cativos estavam sob alçada de poderes africanos.

Aqui adentramos em outro tópico relativo ao vocabulário político ligado ao cativo e ao comércio de cativos em África: os agentes da produção e do comércio interno de cativos até Angola, especialmente, os senhores das terras e os pombeiros (comerciantes). Repare, leitor, que cativos eram presas de guerra nos sertões e nas terras (dos senhores) e só depois eram conduzidos pelos pombeiros até Angola, onde eram convertidos em escravos. Comumente, transformar um cativo em escravo levava bastante tempo, anos mesmo (FARIA, 2004, p. 16). Para o bispo, a imensa maioria dos cativos só se tornaria plenamente escrava no Brasil, porém, ainda assim, Angola também comportava escravos sob certas circunstâncias, mas Angola entendida, lembremos, conforme o bispo, como parte do ordenamento jurídico-político português em África. Para compreender estas nuances importantes, é preciso que o leitor do documento atente para as sutis diferenças entre cativo e escravidão, cativo e escravo, entre os espaços políticos e os agentes sociais variados. Todos se envolviam na produção de cativos e/ou na escravidão em sociedades africanas. Vejamos.

Pelos dizeres de dom Luís Brandão eram três as “causas que consta haver entre estas gentes para os cativos perpétuos dos negros que se compram e vendem”. A primeira era a “guerra entre os senhores das terras” ou “destes com outros que ficam mais pelo sertão dentro e são gentios que vivem no paganismo”.⁴ Para o padre, fazia-se “guerras sem outra causa mais que o fim de roubar e prender gente para venderem aos pombeiros”, que eram, vimos, os comerciantes que atuavam entre os sertões e os portos litorâneos. Como se nota, a associação entre cativo por guerra e comércio de *negros* (cativos)

4. Gentio, em geral, aludia aos passíveis de conversão. Por isso o bispo se referiu aos pagãos, tal como os ainda não batizados. Sobre o termo gentio, ver SOARES (2000).

era evidente para o bispo, que, até então, para professar seus argumentos, não usou a palavra escravidão, somente cativo, também se referindo ao sertão e às terras dos senhores.

Aqui reside um mote conveniente à condução do tema do cativo com os alunos. Fazia-se guerras para cativar ou os cativos eram resultado secundário de batalhas entre sociedades africanas, que, de acordo com o padre, eram peijas dirigidas pelos senhores das terras?⁵ Parece que as guerras entre os senhores das terras diziam respeito a contendas políticas entre sociedades africanas e que em determinadas condições os cativos eram consequência e não causa do belicismo, mas quando as ações bélicas eram destes senhores das terras com outros que ficavam mais pelo sertão adentro – o que sugere uma expansão dos senhores de terras – tratava-se de guerras cujos objetivos eram cativar, produzir cativos. Este segundo tipo era uma produção de cativos oriunda de guerras de pilhagem, e seria uma forma injusta de cativar, bárbara, julgamento feito pelo bispo com base nos parâmetros cristãos e em suas concepções de justiça sobre cativo. Porém, esse modo de cativar era percebido por muitos porque era “fama constate”.

Ainda neste trecho, sobressaem três destaques: primeiro que os cativos eram produzidos pelos governantes africanos nas terras e nos sertões; segundo que estes governantes repassavam os espólios de guerra aos pombeiros, que os conduziam até o espaço político Angola, como veremos. O terceiro é o trecho que associa gentios e paganismo em alusão aos habitantes do sertão adentro. Este terceiro ponto sugere, ao mesmo tempo, que o alcance do cristianismo era limitado a certas áreas e que gentio englobava os passíveis de catequese. Não à toa, o padre disse que os gentios viviam no paganismo, ou seja, não conheciam a palavra cristã por serem pagãos não batizados. Porém, o não dito aí também é importante, uma vez que dom Luís

5. As questões em torno do assunto podem ser vistas em MILLER (1988), THORNTON (1997, 2004), CARVALHO (2012, 2020), STILWELL (2014), SPARKS (2014).

Brandão não os caracterizou como idólatras, infiéis, feiticeiros ou demóniacos. Eram apenas pagãos na acepção de desconhecedores da fé cristã, mas passíveis da catequese. Demonstra-se assim que os padres, tendo como régua a relação com o cristianismo, não rotulavam todos os povos africanos do mesmo modo, porque, por outro lado, em outros documentos, mencionavam idolatrias, feitiçarias, superstições etc. Evidentemente, os princípios religiosos de sociedades africanas no Congo, em Angola e nos sertões eram outros (CRAEMER, VANSINA, FOX, 1976, p. 458-475; THORNTON, 2012; SAPEDE, 2014; HEYWOOD, 2019; SOUZA, 2018). Em síntese, o tópico das diferenças religiosas é dado pelo bispo para o debate em sala de aula.

O padre prossegue sua avaliação sobre produção de cativos e afirma que a “segunda causa destes cativos perpétuos é estar imposta esta pena aos réus de certos delitos por leis ou preceitos dos senhores das terras ou por costume antigo de seus antepassados”.⁶ Novamente, usou apenas a palavra cativo, no caso a partir do sistema judicial, controlado legalmente, pelos poderosos africanos, por leis ou pelo costume antigo. Dom Luís Brandão toca no que hoje constitui o cerne de algumas pesquisas, que é o cativo por meio do sistema judicial africano, em especial, no Reino de Angola, comumente mesclado com o sistema português, o tribunal de mucanos (FERREIRA, 2012, cap. 3; CANDIDO, 2013, p. 239-268; 2017). Mas os mucanos também eram vistos como tribunais de liberdade (SANTOS, 2012). Infelizmente, ainda há pouco sobre o assunto publicado em português, mas, mesmo assim, é possível conjecturar com os alunos os modos pelos quais o sistema judicial punitivo guardava uma estreita relação com a demanda do comércio atlântico de cativos. Trata-se de indagar como o comércio atlântico de humanos alterou as formas punitivas de dada região, como poderosos africanos ou como prepostos portugueses encarregados da justiça lidaram com a aplicação das penas etc. O costume de

6. A referência arquivista a este documento se encontra no apêndice.

cativar como algo resultante de uma punição parece que já era antigo, pois vinha dos antepassados, mas também se aplicava a pena de cativo por lei ou de acordo com o arbítrio dos senhores das terras. O impacto do comércio de cativos pode ter estimulado o arbítrio de punir com cativo. Então, como a demanda atlântica por escravos modificou ou intensificou a punição com cativo no sistema judicial de sociedades africanas? Sendo o caso, quem e que grupos sociais se tornaram mais passíveis de punição e quem exerceu mais poder de julgar em sociedades africanas a partir do impacto do trato atlântico sobre o sistema judicial? Os senhores das terras concentravam o poder bélico e o poder judicial? O professor tem um leque de possibilidades para entender mecanismos de produção de cativos, cativo.

Continua dom Brandão e afirma que a terceira “causa dos cativos daquelas gentes é a venda que fazem os pais, avós, tios, e parentes dos filhos negros, sobrinhos, e parentes, e os senhores de terras de seus vassallos, quando não têm outros negros que dar aos pombeiros”. A venda de parentes seria o terceiro maior produtor de cativos. Entretanto, aqui é preciso ser muito cauteloso para não reforçar noções equivocadas. Sabe-se que portugueses usavam uma linguagem do parentesco cristã ocidental (filhos, avós, sobrinhos etc.) para caracterizar laços de dependência e formas de hierarquia variadas entre sociedades africanas. Mesmo que se vendesse parentes, isto não era uma aberração para eles, posto que há muitos modos de ser parente e os graus de parentesco nem sempre atam pessoas – não é preciso discorrer sobre guerras fraticidas sucessórias e vendas de parentes em várias partes do planeta. A bagagem conceitual europeia não valia apenas para nomear a seu modo o parentesco africano, uma vez que o bispo também recorreu a ela no que concerne a conceitos de poder político de matriz europeia: senhores de terras e vassallos. Em outros documentos, frequentemente poderosos africanos da África Central são chamados de sobas, dembos, potentados etc. Contudo, descontando os referenciais de poder e de organização parental que o bispo levou

em sua cabeça da Europa para a África, ele constata, quaisquer que fossem as noções de maioridade e menoridade nos sertões, o poder dos mais idosos sobre os mais jovens, já que não seriam os “filhos” que vendiam os “pais” e “avós”, mas o contrário. O docente pode, portanto, analisar princípios linhageiros, de parentesco e outras maneiras que conferiam hierarquia, conflito e coesão social em sociedades africanas (MILLER, 1995; MEILLASSOUX, 1996).

Ao mesmo tempo, o padre reconhecia poderes africanos pessoalizados nos senhores das terras. Como salienta Joseph Miller, em sociedades africanas da África Central não prevaleciam, ainda que houvesse centralização de poder sob certas circunstâncias, “modernas noções de ‘Estado’ ou ‘reinos’”, o que denota que os cativos resgatados “chegavam às Américas não com noções de instituições estáveis como ‘Estado’ em suas mentes”. Ao contrário, os africanos cativos aqui aportados “pensavam em metáforas de poderes protetores exercidos por benfeitores (patronos) pessoais e poderosos em favor de clientes leais”. Era desse modo porque preponderaram “sentimentos políticos do tipo patrono-cliente”, ao invés de “conceitos mais estruturados de Estados institucionalizados” (MILLER, 2008, p. 52-53).

Assim, a escravidão africana no documento, como qualquer outra, era parte da hierarquia social, pessoalizada e aparentemente naturalizada como vigorava alhures. Em adição à argumentação da terceira causa dos cativos, o padre, sim, se reportou a escravos, mas considerando como escravos, não como cativos, os que já estavam em estado de submissão política a determinados senhores. Nos seus termos: “Muitos senhores de terras possuem famílias de **escravos** descendentes de outros, que foram já de seus avôs, bisavôs, ascendentes, parentes ou amigos, e não se podem averiguar o princípio do cativo dos primeiros **escravos** progenitores dos que hoje existem”. [grifos meus]. Então o bispo foi categórico em caracterizar uma escravidão geracional a partir do cativo dos primeiros escravos, os progenitores originais. O mesmo princípio de

anterioridade que levava à venda de “parentes” também servia de base para as condições senhorial e escrava, isto é, para a hierarquia escravista, princípio este acrescido de uma noção de linhagem. Embora o padre tenha constatado a impossibilidade de saber se o que gerou a escravidão dos primeiros escravos provinha de um cativoiro justo, ao menos ele deixa ver que a escravidão era passada de geração em geração desde os escravos progenitores. Concomitantemente, ele também insinua sem dizer que a condição senhorial também era geracional. Nestas situações, escravos eram aqueles já submetidos a certos senhores, ao longo das gerações.

Havia algum modelo de escravidão na cabeça do bispo? Provavelmente, sim.

Para ele, os escravos eram dos senhores de terras, isto é, eram senhores de terras que possuíam escravos. Explicitamente, era um modelo bem próximo aos de senhores de terra e de escravos do Brasil e das ilhas atlânticas. Novamente, o professor tem a opção de indagar as diferenças entre cativo e escravo a partir das palavras do bispo. O docente também dispõe do recurso de avaliar os conceitos de escravidão pelos quais o bispo conduz suas argumentações. Também cabe uma comparação com outras experiências de escravidão no atlântico lusófono. Não esqueça, entretanto, que o sentido de perpétuo, tanto do cativoiro, quanto da escravidão, denota, entre outros aspectos, um processo que conduzia homens, depois de passar pelo cativoiro, à escravidão. Apesar de aludido como perpétuo, o cativoiro era transitório, mas não a escravidão.

O modelo de senhor para o bispo parecia ser o mesmo, mas ele distinguiu cativoiro de escravidão, cativo de escravo. Mais ainda, depois de se reportar às três principais causas do cativoiro e de diferenciá-las da escravidão, novamente o bispo frisou uma dessemelhança. Ele nos deixa vê-la pelo modo como se refere ao caminho entre os sertões angolanos e aos portos de embarque às Américas. Ao mencionar sem nomear portos escravistas litorâneas em África onde os

cativos eram embarcados, ele pronunciou *escravos* de duas maneiras: como submetidos a senhores e como passíveis de venda. Vejamos.

Ele afirmou que os pombeiros “na primeira compra não fazem exame nem diligência alguma para averiguação de saberem se são justos ou injustos os cativeiros dos negros que compram”. Realizavam a “segunda venda e nem o segundo comprador faz exame algum de quer[sic] vender os negros **dentro de Angola**. E desta mesma maneira passam a terceiro, quarto e quinto compradores, **todos os que ficam em Angola no serviço dos moradores referidos como escravos perpétuos**, sem ter precedido exame sobre os seus cativeiros” [grifos meus]. Nota-se aí que, durante as compras e vendas realizadas por diferentes negociantes, o bispo ainda falava de *cativeiros dos negros*, *vender os negros*. Negros era vocábulo usado para caracterizar quem estava sob cativo no percurso mercantil entre os sertões e o litoral e a cargo dos pombeiros. Por outro lado, apenas os que serviam aos *moradores dentro de Angola* eram *referidos* como *escravos perpétuos*, preocupando-se o bispo em saber se o cativo que produziu negros (cativos), vistos como escravos dentro de Angola, era justo ou não, já que os comerciantes e os moradores não queriam saber, não averiguavam. Porém, ainda em África, a escravidão plena (perpétua) só se completava para os que ficavam em Angola, considerada pelo bispo como um lugar político no qual os negros cativos estavam sob poder de senhores (moradores). Certamente, o bispo assinalou Angola como um ordenamento jurídico sob administração e autoridade portuguesas, já que, aludimos, Angola era um conceito, uma construção. Foi no mesmo sentido que ele empregou o termo morador, distinto de pombeiro e de senhores da terra, por exemplo. Morador significava súdito da monarquia portuguesa estabelecido em Angola (CORRÊA, 2019, cap. 4). Nesta Angola, a escravidão perpétua, ao que tudo indica, era caracterizada pela subordinação política dos escravos aos senhores moradores. Nesta posição, os escravos serviam os moradores e eram *referidos como escravos perpétuos*. O critério baseado na relação de submissão política

dos escravos a seus senhores era crucial para caracterizar a escravidão, não o cativo, e também foi usado como parâmetro pelo bispo quando ele se reportou aos escravos geracionais dos senhores das terras, no caso, fora de Angola. Mas os escravos em Angola não foram rotulados como negros, vocábulo reservado pelo bispo aos destinados à compra e venda nos sertões, que aqui chamo de cativos. Resumindo, o cativo abrangia negros venais, mas os *referidos como escravos* eram os que serviam os moradores em Angola.

Em síntese, o bispo assinalou duas modalidades básicas de escravidão em África, a que vigia nas terras (sociedades) das autoridades africanas (senhores das terras) e a que vigorava em Angola sob alçada dos moradores. A partir daí, o professor pode conduzir o tema da escravidão por perspectivas distintas, isto é, havia um tipo ocidental de escravidão em Angola e um afeito a sociedades africanas, este último geracional. Cabe mesmo indagar se o padre se calçou na escravidão ocidental como parâmetro para caracterizar formas variadas de exercício de poder e de submissão em sociedades africanas, assim como ele se fundamentou em noções de parentesco, da linguagem política de senhores da terra e vassalos, todos de matriz europeia. Mas, atenção! Cuidado para não ter uma recaída no identitarismo e na militância e supor que não havia escravidão (qualquer que seja o conceito) ou idealizá-la para sociedades africanas, contrapondo-a à ocidental (MEILLASSOUX, (1996; LOVEJOY, 2002; STILWELL, 2014). Ademais, eram várias as formas de escravidão em África. De algum modo, uma hierarquia social estava fortemente presente e a ela se imiscuíam os cativos e a escravidões em sociedades africanas. Não há sociedade sem hierarquia social e exercício de poder de uns homens sobre outros. Qualificar cativo e escravidão como melhor ou pior é muita pretensão e julgamento a partir de uma régua anacrônica! Em nosso mundo, qualquer escravidão é uma das maiores, se não for a maior, distopia. Mas o mundo não pensava assim antes.

Para o bispo, o caráter irreversível da escravidão era o que fazia os escravos e a escravidão perpétuos. Iniciada em Luanda, a travessia atlântica era um passo crucial no percurso que conduziria à escravidão. E aqui está outra maneira pela qual o bispo julgava, não os cativos, mas os escravos também sujeitos à alienação. Estes não estavam sob domínio dos senhores das terras e nem dos moradores de Angola. Destinavam-se à travessia atlântica. Vale a pena reproduzir suas palavras:

Somente com os **escravos que se embarcam para o Brasil** ou para outra parte se faz esta diligência [de averiguar a justiça, ou não, da escravidão. Nos portos africanos,] compram [os cativos] os *armadores ou carregadores*^[7] [dos navios], sem preceder exame. E tendo-os **em seu poder largo tempo como escravos**, e a muitos em grilhões e cadeias de ferro, quando os hão de embarcar para o Brasil, ou poucos dias antes, os levam assim mesmo em ferros à presença de um clérigo perito na língua, mas sem outra alguma ciência, o qual lhes faz perguntas das terras donde são naturais e **se eram escravos daqueles que nas suas terras os venderão aos primeiros compradores. E confessando que eram escravos ou que suas mães o eram**, o que confessam facilmente, tanto pelo **dono que já os tem e possui como escravos**, como também por serem uns miseráveis rústicos, sem capacidade, nem possibilidade para alegarem pela sua liberdade, fica com a dita confissão acabado todo o exame e **são julgados escravos perpétuos** e como tais se lhes põe a marca de S. Majestade para passarem para o Brasil.

É de notar que [para] os exames na forma dita se expedem dois a três dias, pouco mais ou menos antes da partida dos navios e naquele breve tempo se julgam trezentos, quatrocentos, quinhentos e às vezes mais escravos que hão logo de embarcar [grifos meus].

7. Armador ou carregador podiam ser os que custeavam e/ou forneciam logística às viagens dos navios do comércio atlântico de humanos.

Essencialmente, eram três modos de caracterizar escravidão: os mercadores dispõem sob seu poder dos mercadejados como escravos há muito tempo; já ter sido escravo, na sociedade africana de origem, e posteriormente ser vendido aos negociantes pombeiros; e ser filho de escrava – porque havia o princípio *mater certus*, pelo qual o filho da escrava também é escravo. Só nestes casos, após confessarem tais condições pela boca do padre intérprete, ou de seus donos, os escravos perpétuos recebiam a marca real, às vésperas ou dias antes do embarque. A venalidade também marcava os escravos, mas, diferente dos cativos, somente em certas situações: se já fossem escravos geracionais dos senhores das terras, inclusive os filhos já nascidos de mães escravas; se estivessem há muito tempo com os armadores como escravos; e se fossem submetidos aos moradores em Angola que os podiam vender. No porto de Luanda e Benguela, embarcar para o Brasil consolidava a escravidão perpétua, portanto, de quem não era mais visto como negro em cativo, mas como escravo. Precisamente neste momento, o papel do padre tradutor averiguador era indispensável. Eram muitos escravos embarcados de uma vez, de 300 a 500, a caminho da escravidão perpétua no Brasil. Evidentemente, ideia de escravidão perpétua para o padre não vislumbrou a possibilidade da alforria no Brasil, e mesmo em Angola. O bispo estava preocupado com a justiça do cativo e a alforria não foi alvo de sua reflexão. Em Luanda, para autoridades civis portuguesas, a noção de escravidão perpétua era de foro civil, principalmente (GUEDES, CARVALHO, 2022, capítulo 1).

3. Sugestões finais

Deliberadamente me furtei a comentar de forma mais detida o último trecho do documento citado. Na lida com seus alunos, compete ao docente analisar e debater, ou não, os temas do cativo e da escravidão em sociedades africanas em suas imbricações indissociáveis

com o outro lado do atlântico. Minha intenção maior foi estimular a quebra de silêncios e de tabus e induzir a uma reflexão livre de afirmações simplistas e com intenções políticas que geram distorções, tais como: 1) os “africanos se venderam”, porque não havia africanos; 2) “os negros se venderam”, porque as noções de negro eram outras e os naturais da África não se viam como negros; 3) “os europeus eram traficantes”, porque longe estavam de serem os únicos comerciantes de cativos e identidade europeia era algo questionável; 4) “os brancos” isso ou aquilo, pelas mesmas razões de negros e europeus; 5) “não havia escravidão na África”, porque havia, como em outras searas; 6) “a escravidão na África era diferente”, porque todas são. Os estereótipos seriam inúmeros e não discorrerei sobre eles aqui. No entanto, friso que a prisão cognitiva, realimentada pelas memórias atuais, que cancela a diversidade africana pelos conceitos de raça e de negro, serve tanto aos que evocam uma continuidade histórica anacrônica com vistas à reparação do tráfico e da escravidão quanto aos, incluindo um certo chefe de governo, que proclamam que os negros africanos se venderam e a partir daí deduzem que seriam justos, aos olhos do passado e do presente, o cativo e a escravidão. Incumbe ao professor parar de alimentar os estereótipos e o cárcere intelectual que se propagam pelo silêncio, pela omissão, pela discriminação, pelo anacronismo, pelo identitarismo, pela militância e pelo (auto)cancelamento.

Referências

- ALENCASTRO, Luís Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- AMARAL, Ilídio do Amaral, **O Reino do Congo, os Mbundu (ou ambundos), o Reino dos “Ngola” (ou de Angola) e a presença portuguesa de finais do século XV a meados do século XVI**. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia/ Instituto de Investigação Científica Tropical, 1996.

APPIAH, Kwame Antony. **Na casa de meu pai**. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BICALHO, Maria Fernanda. Colônia ou Conquista, Loja ou Engenho? Identidades e discursos identitários na América portuguesa nos séculos XVII e XVIII. In MARCOS, David Martín, IÑURRITEGUI, José María, CARDIM, Pedro (Orgs.). **Repensar a identidade**. O mundo ibérico nas margens da crise da consciência europeia. Lisboa: Centro de História d'Aquém e d'Além-Mar, 2015, p. 205-222.

CAMPOS, Adriana Pereira; MERLO, Patrícia S. Sob as bênçãos da Igreja: o casamento de escravos na legislação brasileira. **Topoi**, v. 6, p. 327-361, 2005.

CANDIDO, Mariana. As comerciantes de Benguela na virada do século XVIII. O caso de dona Aguida Gonçalves. In: LIBERATO, Carlos; CANDIDO, Mariana; LOVEJOY, Paul; SOULODRE-LA FRANCE, Renée (orgs.). **Laços atlânticos**. África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos. Luanda: Museu Nacional da Escravatura, 2016.

CANDIDO, Mariana. **Fronteiras da escravidão**. Escravatura, Comércio e Identidade em Benguela (1780-1850). Benguela: Universidade De Katavala Bwila / Ondjiri Editores, 2017.

CANDIDO, Mariana. O limite tênue entre liberdade e escravidão em Benguela durante a era do comércio transatlântico. **Afro-Ásia**, 47, 2013, p. 239-268.

CARVALHO, Ariane. **Guerras nos sertões de Angola**: sobas, guerra preta e escravização (1749-1797). Rio de Janeiro: UFRJ-PPGHIS, Tese de Doutorado, 2020.

CARVALHO, Ariane. **Militares e militarização no reino de Angola**: patentes, guerras, comércio e vassalagem (segunda metade do século XVIII). Seropédica, UFRRJ-PPHR, Dissertação de Mestrado, 2012.

CLAVERO, Bartolomé. **Antídora**: antropología católica de la economía moderna. Milão: Giuffrè, 1991.

CORRÊA, Carolina Perpétuo. **Cambambe**, Angola, no contexto do comércio atlântico de escravizados (1790-1850). Rio de Janeiro: UFRJ, PPGHIS, Tese de doutorado, 2019.

COSENTINO, Francisco Carlos. Construindo o Estado do Brasil: instituições, poderes locais e poderes centrais. In FRAGOSO, João, GOUVÊA, Maria de Fátima (Org.). **O Brasil Colonial**, 1443-1580. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, v. 1.

COSTA E SILVA, Alberto da. **Um rio chamado Atlântico**. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: UFRJ/Nova Fronteira, 2003.

CRAEMER, Willy de; VANSINA, Jan; FOX, Renee. Religious Movements in Central Africa: a theoretical study. **Comparative studies in society and history**, 18, 4, 1976, p. 458-475.

CURTO, José. Notas sobre alguns documentos inexplorados para a história de Angola: os róis dos confessados de 1704. **Revista Relegens Thréskeia**, p. 255-269, Nov. 2020.

DAVIS, David Brion. **O problema da escravidão na cultura ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FARIA, Sheila de Castro. **Sinhás pretas, damas mercadoras**: as pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e de São João del-Rey (1700-1850). Niterói: UFF, Tese de Professor Titular, 2004.

FERREIRA, Roquinaldo. **Cross-Cultural Exchange in the Atlantic world: Angola and Brazil during the era of the slave trade**. Cambridge: Cambridge U. P., 2012.

FLORENTINO, Manolo G. **Em costas negras**: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. **Homens de Grossa Aventura**: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

GUEDES, Roberto. Manolo Garcia Florentino: as histórias do tráfico atlântico de cativos e da escravidão como nexos inevitáveis para compreender o Brasil e a África. **Topoi**, v. 23, n. 49, p. 7-33, 2022.

GUEDES, Roberto; CARVALHO, Ariane. **Muxilueandas**: memória política, escravidão perpétua, liberdade e parentesco (Luanda, século XVIII). Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

HARTOG, François, REVEL, Jacques (dir.). **Les usages politiques du passé**. Paris: Enquête-Editions de L'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001; TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**: indagações sobre o século XXI. São Paulo: Arx, 2002.

HEINTZE, Beatrix. **Angola nos séculos XVI e XVII**. Estudos sobre fontes, métodos e história, Luanda: Kilombelombe, 2007.

HEYWOOD, Linda. **Jinga de Angola, a rainha guerreira da África**. São Paulo: Todavia, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003, 5ª. ed.

LIBBY, Douglas Cole. **Nos limites de seu estado**. A vida em família, rumos econômicos e jogos identitários. São José dos Rios das Mortes, Séculos XVIII-XIX. Belo Horizonte: Miguilim, 2020.

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e o dinheiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MILLER, Joseph. África Central durante a era do comércio de escravizados, de 1490 a 1850. In Heywood, Linda (Org.). **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 52-53.

MILLER, Joseph. **Poder político e parentesco entre os antigos estados Mbundu em Angola**. Tradução Maria da Conceição Neto. Luanda: Ministério da Cultura, Arquivo Histórico Nacional, 1995.

MILLER, Joseph. **Way of Death**. Merchant Capitalism and the Angolan Slave Trade, 1730-1830. Wisconsin, Wisconsin U. P., 1988.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.3, n. 2, 1989.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e África: outro horizonte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª edição, 1964 [1961].

SANTOS, Catarina M. **Um governo polido para Angola**. Lisboa/Paris: UNL/EHESS, Tese de Doutorado, 2005.

SANTOS, Catarina. M. Les mots e les normes juridiques de l'esclavage dans la colonie portugaise d'Angola aux XVII^e et XVIII^e siècles (les mucanos comme jugmentes de liberte). In: **Brésil(s): Cahiers du Brésil Contemporain**. Paris: EHESS/CRBC/, 2012, p. 139-144.

SANTOS, Maria Emília Madeira. Em busca dos sítios do poder na África Centro Ocidental. Homens e Caminhos, Exércitos e Estradas, (1483-1915). In: HEINTZE, Beatrix, VON OPPEN, Achim (eds.). **Angola on the move**. Transport Routes, Communications and History. Frankfurt am Main Gesamtherstellung: Druckerei und Verlag Otto Lembeck, 2008, p. 26-40.

SAPEDE, Thiago Clemente. **Muana Congo, Muana Nzambi Ampungu**. Poder e catolicismo no reino do Congo pós-restauração (1769-1795). São Paulo: Alameda, 2014.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOARES, Mariza. **Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, Marina de Mello e. **Além do visível**. Poder, catolicismo e comércio no Congo e em Angola (Séculos XVI e XVII). São Paulo: Edusp/Fapesp, 2018.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista**. História da festa de coroação de rei congo Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 2ª. ed.

SPARKS, Randy. **Where the Blacks were Masters**. An African Port in the Era of the Slave Trade. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard U. P., 2014.

STILWELL, Sean. **Slavery and Slaving in African History**. Cambridge: Cambridge U. P., 2014.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. Em busca das origens da história global: aula inaugural proferida no Collège de France em 28 de Novembro de 2013. **Estudos Históricos**, vol 30, n. 60, p. 209-240, 2017.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Niterói: Campus, 2003.

THORNTON, John. **A Cultural History of the Atlantic World, 1250-1820**. Cambridge: Cambridge U. P., 2012.

THORNTON, John. Afro-Christian syncretism in the kingdom of Kongo. In: **Journal of African History**, 54, 2013, p. 53-77; p. 81-100.

THORNTON, John. As guerras civis no Congo e o tráfico de escravos: a história e a demografia de 1718 a 1844 revisitadas. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 32, 1997.

THORNTON, John. Religião e vida cerimonial no Congo e áreas umbundo. In: HEYWOOD, Linda (org). **Díaspóra negra no Brasil**. São Paulo Contexto, 2008.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos**. São Paulo: Corrupio, 1987 [1974].

WEBER, Priscila Maria. **“Angola” como conceito: uma análise da obra história geral das guerras angolanas de Oliveira de Cadornega (século XVII)**. Porto Alegre: PUC-RS, Programa de Pós-Graduação em História, Tese de Doutorado, 2018.

Apêndice

Biblioteca Pública de Évora, Seção dos Reservados, Cod. CXVI / 2-15, No. 15-i.

Dom Luís Simões Brandão (Bispo de Angola), *Memorial a El Rey*, 2 Novembro 1715, fl. 73-78. Transcrição padronizada para o português atual.

(...) As causas que consta haver entre estas gentes para os cativeiros perpétuos dos negros que se compram e vendem são as seguintes. A primeira é a guerra entre os senhores das terras (...), ou destes com outros que ficam mais pelo sertão adentro, e são gentios que vivem no paganismo, mas é fama constante que, injusta e barbaramente, movem guerras sem outra causa mais que o fim de roubar e prender gente para venderem aos pombeiros.

A segunda causa destes cativeiros perpétuos é estar imposta esta pena aos réus de certos delitos por leis ou preceitos dos senhores das terras ou por costume antigo de seus antepassados.

A terceira causa dos cativeiros daquelas gentes é a venda que fazem os pais, avôs, tios e parentes dos filhos negros, sobrinhos e parentes, e os senhores de terras de seus vassallos, quando não têm outros negros que dar aos pombeiros.

(...) muitos senhores de terras possuem famílias de escravos descendentes de outros que foram já de seus avôs, bisavôs, ascendentes, parentes ou amigos, e não se podem averiguar o principio do cativoiro dos primeiros escravos progenitores dos que hoje existem.

É certo que os pombeiros na primeira compra não fazem exame, nem diligência alguma para averiguação de saberem se são justos ou injustos os cativeiros dos negros que compram. Estes pombeiros fazem segunda venda, e nem o segundo comprador faz exame algum de quer[sic] vender os negros dentro de Angola, e desta mesma maneira passam a terceiro, quarto e quinto comprador todos os que ficam em Angola no serviço dos moradores referidos como escravos perpétuos, sem ter precedido exame sobre os seus cativeiros.

Somente com os Escravos que se embarcam para o Brasil ou para outra parte se faz esta diligência. Compram os armadores, ou carregadores, sem preceder exame e, tendo-os em seu poder [por] largo tempo como escravos, e a muitos em grilhões e cadeias de ferro, quando os hão de embarcar para o Brasil, ou poucos dias antes, os levam assim mesmo em ferros à presença de um clérigo perito na língua, mas sem outra alguma ciência, o qual lhes faz perguntas das terras donde são naturais e se eram escravos daqueles que nas suas terras os venderam aos primeiros compradores. E confessando que eram escravos ou que suas mães o eram, o que confessam facilmente, tanto pelo dono que já os tem e possui como escravos, como também por serem uns miseráveis rústicos, sem capacidade, nem possibilidade para alegarem pela sua liberdade, fica com a dita confissão acabado todo o exame e são julgados escravos perpétuos e como tais se lhe põe a marca de Sua Majestade para passarem para o Brasil.

É de notar que os exames na forma dita se expedem dois a três dias, pouco mais ou menos, antes da partida dos navios e naquele breve tempo se julgam trezentos, quatrocentos, quinhentos e às vezes mais escravos que hão logo de embarcar (...).

Os percursos de Dandara: entre a ficção, os movimentos sociais e a história

Márcio de Sousa Soares

Universidade Federal Fluminense

1. Palmares e Dandara na literatura brasileira

Poeta romântico, abolicionista e republicano, Castro Alves foi o responsável pela primeira alusão a Palmares na literatura brasileira. Redigido em 1870, o poema “Saudação a Palmares” tornou-se público somente em 1883 por meio da publicação póstuma da coletânea intitulada *Os Escravos* (ALVES, 1997). Carregada de hipérboles e de antíteses, a poesia abolicionista de Castro Alves foi responsável pela construção da figura do escravo de modo romanticamente trágico e, conseqüentemente, pela difusão das primeiras representações heroicas sobre Palmares.

Em 1932, Jaime de Altavilla, advogado, jornalista, político escritor e membro do Instituto Histórico de Alagoas, empenhado em valorizar o episódio de Palmares como um evento importante para a história do seu estado, publicou alguns artigos na revista da instituição e o primeiro romance sobre o tema, intitulado *O Quilombo dos Palmares* (ALTAVILLA, 1932). Escrito com uma linguagem extremamente rebuscada e grandiloquente, o autor investiu na representação romantizada de como teria sido o cotidiano de Palmares até a sua destruição.

Passados quase 30 anos, veio à lume um novo romance, intitulado *Ganga Zumba: a saga dos quilombolas de Palmares*, escrito por João Felício dos Santos. Jornalista, natural do estado do Rio de Janeiro, redigiu, entre 1959 e 1960, uma espécie de biografia romanceada de Ganga Zumba, publicada no ano seguinte (SANTOS, 2006). Trata-se uma obra que, a exemplo do livro de Altavilla, pode ser enquadrada na categoria de romance histórico, isto é, uma narrativa ficcional, ambientada no passado que alude a eventos históricos (POMIAN, 2003, p. 12-14).

Ao longo do romance, não são raros os exemplos em que o autor promove uma divinização de Palmares, considerado um “outeiro sagrado da liberdade” (SANTOS, 2006, p. 8) e a Serra da Barriga adjetivada como uma “montanha sagrada” (SANTOS, 2006, p. 84). Nesse “reino encantando de Zambi” (SANTOS, 2006, p. 94), a frequente alusão a uma natureza pródiga guarda estreita relação de afinidade com a ideia de fartura associada a diversos lugares imaginários presentes na cultura ocidental, geralmente descritos como terra de abundância, liberdade, ócio, prazeres absolutos e eterna juventude (LE GOFF, 1990, p. 313-315; SANTOS, 2006, p. 94, 161-162 *et passim*). O romance associa a sacralização de Palmares à representação de uma África mítica: guerreira intrépida, ainda que “selvagem”, “território da liberdade”. A África idealizada pelo autor é retratada como uma espécie de “paraíso perdido” (SANTOS, 2006, p. 35-36, 43-44, 75-76 *et passim*).

Ganga-Zumba de João Felício dos Santos é, portanto, um romance histórico que se liga à vertente literária conhecida como realismo mágico, visto que constrói um enredo em que uma situação fantástica e mirabolante aconteça com o personagem principal. Uma vez que que Palmares foi apresentado como o “reino encantado de Zambi”, não é de estranhar, portanto, que, na terceira e última parte do romance, após um assalto militar patrocinado pelo governo da capitania de Pernambuco, Ganga-Zumba sofresse uma espécie de transfiguração

e assumisse a identidade do próprio Zumbi dos Palmares (SANTOS, 2006, p. 182-184).

Um aspecto digno de nota é que não obstante Ninar Rodrigues ter publicado, em 1904, três ensaios acadêmicos - nos quais enfatizou a matriz banto (centro-africana) de Palmares (RODRIGUES, 2010, p. 78-105.)¹ - tanto Jayme Altavilla quanto João Felício dos Santos, valendo-se da liberdade literária permitida aos romancistas, fizeram várias inserções do universo léxico e religioso característico de vários povos da África Ocidental no contexto da história dos moradores de Palmares. João Felício atribuiu inclusive uma presença e relevância de escravos africanos na Serra da Barriga cujos grupos de procedência, ao que se sabe, aportaram em Pernambuco no século XVII de forma bastante reduzida do ponto de vista demográfico (LARA, 2021, p. 185-199).

A personagem Dandara é apresentada no final da segunda parte do romance (SANTOS, 2006, p. 138 *et passim*) para assumir o papel de coadjuvante do protagonista. O que mais importa salientar, contudo, é que Dandara é descrita como uma escrava mulata de olhos verdes, filha de um homem branco com uma preta cabinda (SANTOS, 2006, p. 138-142). O autor associa o nome da personagem a um orixá feminino, “caçadora de rinocerontes”, que, na verdade, não figura entre as divindades dos povos que integram o grupo linguístico ioruba (SANTOS, 2006, p. 143; VERGER, 1981; VERGER, 1997).

Na imaginação do romancista, após ter sido raptada pelos quilombolas, a presença de Dandara acabou por gerar discórdia em Palmares, pois despertou os ciúmes e provocou a rejeição de Cipriana, que, até então, era a preferida do rei Ganga-Zumba. Nas últimas investidas contra Palmares,

1. Publicados pela primeira vez pelo Instituto Histórico de Alagoas, os três artigos alcançaram uma divulgação mais ampla em 1905, ao serem reproduzidos no *Diário da Bahia* sob o título de *A Troia negra: erros e lacunas da história de Palmares*. Em 1933, esses ensaios foram agregados em um único capítulo com título modificado para *As sublevações de negros no Brasil anteriores ao século XIX – Palmares*, que, junto com outros artigos, integra a publicação póstuma intitulada *Os africanos no Brasil*.

Dandara torna-se uma combatente aguerrida ao lado do Ganga-Zumba, na ocasião já transformado em Zumbi. No assalto definitivo liderado por Domingos Jorge Velho, a personagem se vê encurralada à beira de um precipício e para não ser capturada nem delatar o paradeiro de Zumbi e dos demais sobreviventes ao ataque, ela prefere heroicamente uma morte trágica e se joga de um precipício (SANTOS, 2006, p. 142-245).

Visto que os dois romances mencionados estão repletos de relatos épicos, personagens históricos e lendários, glórias e tragédias, nos quais se entrelaçam mito e história, fantasia e realidade, convém considerar ligeiramente os conceitos de mito, lenda, epopeia e herói para que possamos avançar a análise. Até o século XIX, a perspectiva ocidental e cientificista dos antropólogos considerava mito como sinônimo de “fábula”, “narrativa fantástica”, “ficção” geralmente utilizadas pelos povos ditos primitivos para aludir às origens (ELIADE, 1972, p. 6). Vale lembrar que, no mundo antigo, durante a passagem do século VI para o V, os filósofos gregos foram-se gradativamente afastando do universo religioso e metafísico dos mitos. A partir da valorização do *logos* e, posteriormente, com o advento da História, para os antigos gregos o mito passou a denotar “tudo o que não pode existir realmente”. O judaísmo e o cristianismo, por sua vez, situaram a ideia de mito no terreno da “falsidade” e da “ilusão”, pois tudo o que não fosse justificado ou validado pelo velho ou pelo novo testamento, passou a ser desqualificado pelas autoridades religiosas como “mito” (ELIADE, 1972, p. 6 e 115).

A partir do século XX, a postura dos estudiosos mudou significativamente, uma vez que antropólogos, historiadores e sociólogos passaram a tentar compreender os mitos e seus significados levando em conta que na perspectiva das sociedades arcaicas eles expressavam “histórias verdadeiras”, extremamente preciosas para os estudiosos justamente pelo caráter sagrado, exemplar e significativo que os mitos assumem nas sociedades estudadas (ELIADE, 1972; ARMS-TRONG, 2005).

Não obstante essa mudança de enfoque adotada pelas ciências humanas, ainda hoje a palavra mito carrega uma forte ambiguidade, visto que ela continua sendo largamente empregada no senso comum como “ficção” ou “ilusão” ou, de forma conceitual pelos estudiosos, como “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar”. O interesse de antropólogos e historiadores pelos mitos vem do fato de que eles fornecem modelos para a conduta, proporcionando, por isso mesmo, significação e valor à existência humana. Nisso reside sua força, donde deriva seu caráter sagrado (ELIADE, 1972, p. 6-19).

A rigor, segundo a conceituação proposta por Mircea Eliade, um mito

conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. (ELIADE, 1972, p. 9).

O mito é, portanto, considerado uma história “verdadeira” porque sempre se refere a realidades. Um mito cosmogônico, por exemplo, é considerado “verdadeiro” porque a existência do mundo está aí para “prová-lo” (ELIADE, 1972, p. 9).

Originalmente associada às hagiografias, lenda é uma palavra derivada do latim medieval *legenda* (coisas que devem ser lidas). Posteriormente o termo ganhou novos sentidos vindo a ser conceituado como

uma narrativa oral ou escrita de acontecimentos fantásticos transmitidos como se fossem verdadeiros pois, não raro, aludem a personagens reais ou a fatos históricos. As lendas mitificam a história ao mesmo tempo em que sacralizam o profano. Uma matéria lendária pode ser tratada de maneira histórica ou mítica de acordo com a liberdade do narrador ao corroborar eventos históricos aceitos ou ao divergir do conhecimento estabelecido pelos historiadores (GÓES, 2009).

Em literatura considera-se epopeia ou gênero épico todo poema narrativo de grande dimensão no qual se celebra uma ação grandiosa e heroica protagonizada por um sujeito com qualidades excepcionais. Fica claro, portanto, que mito, lenda e epopeia raramente prescindem da figura do herói, palavra cujo campo semântico abrange os seguintes significados: a) indivíduo que se destaca por um ato de extraordinária coragem, valentia, força de caráter ou outra qualidade considerada notável; b) sujeito admirado que por qualquer motivo, torna-se o centro das atenções; c) em mitologia, refere-se a uma pessoa nascida do intercurso sexual entre uma divindade e um ser mortal (CAMPBELL, 1989).

Uma questão decisiva para nossa perspectiva de análise é a diferença basilar que se estabelece entre historiografia em contraposição aos mitos e às lendas: o conhecimento histórico produzido pela historiografia é sujeito à verificação, estribada pelas fontes de pesquisa, ao passo que tanto o mito quanto a lenda exigem a suspensão da incredulidade sobre a impossibilidade de comprovação dos sucessos por eles narrados (POMIAN, 2003, p. 20-22). Essa tensão entre o histórico e o mítico/lendário se faz presente na representação literária e cinematográfica sobre Palmares e Dandara.

2. As representações de Dandara no cinema brasileiro

A primeira representação cinematográfica de Palmares estreou em 1964 com o lançamento do filme *Ganga Zumba*, longa-metragem

dirigido por Cacá Diegues.² Para contextualizar a produção deste filme, é preciso levar em conta a inserção do diretor nos debates políticos e culturais no Brasil no alvorecer dos anos 1960, que defendiam uma relação estreita entre artistas e povo - considerada uma condição fundamental para a transformação da sociedade. Nessa época, a concepção cinematográfica de Cacá Diegues inseria-se num projeto nacional-popular no âmbito cultural em contraposição às políticas econômicas e sociais empreendidas pelas elites brasileiras nos anos precedentes ao golpe civil-militar de 1964 (BARBEDO, 2016, p. 9).

O ano de ingresso de Diegues no curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) coincidiu com a evolução da Revolução Cubana: vitoriosa em 1959 e declarada socialista em 1961, impactou a fermentação ideológica da esquerda brasileira. A militância estudantil na Juventude Universitária Católica e na União Nacional dos Estudantes (UNE), o trabalho e o lazer eram mediados pela sétima arte. Fundou com amigos um cineclube, com apoio da PUC-RJ, onde as películas eram debatidas após a exibição (BARBEDO, 2016, p. 39-41).

Foi a partir da feitura de curtas-metragens, produzidos no final da década de 1950 e início da de 1960, e de reflexões coletivas sobre a realidade econômica, política e cultural, surgia no Brasil o movimento conhecido com Cinema Novo. Esse movimento almejou uma nova propositura artística, corporificada em um cinema que refletisse o país e a sua cultura. Intentava “descolonizar’ o cinema nacional e difundir imagens críticas acerca da sociedade por meio da linguagem cinematográfica” (BARBEDO, 2016, p. 47).

Em 1961, o grupo do qual Carlos Diegues fazia parte, juntamente com outros estudantes e militantes de esquerda vinculados à UNE, criaram o Centro Popular de Cultura (CPC). “O fazer cinema para Diegues estava intimamente relacionado com as possibilidades de transformação social. Considerava necessário produzir uma arte

2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uOnK0r6ah4k>

“útil” politicamente, ‘humanista’ e capaz de ‘desalienar’ o povo brasileiro e colocá-lo no caminho da ação revolucionária” (BARBEDO, 2016, p. 48). Filho dos dilemas políticos e culturais do seu tempo, o filme *Ganga Zumba* confere a Palmares um caráter utópico. Tratava-se, na verdade da representação de um novo Brasil, livre da “condição colonial”, por isso, autônomo e soberano.

Vale lembrar que a posição hegemônica do CPC via a arte como meio de alcançar um objetivo político, o socialismo, e que, para isso, não permitia aventuras artísticas, pois era pragmático. Seus eventos culturais eram vistos e produzidos para a classe trabalhadora e, por isso, tendiam a certo didatismo. No CPC reinava a ideia de grande catedral socialista onde cada camarada deveria colocar seu tijolo de forma anônima (BARBEDO, 2016, p. 154-156).

Cacá Diegues, por sua vez, sem deixar de conceber o cinema como um veículo de transformação social, defendia com bastante entusiasmo a liberdade artística e o cinema de autor, a liberdade de expressão, e a arte como forma de manifestação pessoal. Essa postura sinalizava para a recusa do cineasta da posição hegemônica dentro do CPC sobre a instrumentalização da arte como braço da luta política.

Foi, portanto, na conturbada conjuntura que caracterizou o governo João Goulart que, aos 23 anos de idade, Cacá Diegues realizou o seu primeiro longa-metragem: *Ganga Zumba*. Filmado entre 1962-1963, foi lançado na cidade do Rio de Janeiro, em nove de março de 1964, poucos dias antes do golpe civil-militar. Roteirizado com base no livro homônimo de João Felício dos Santos - que também trabalhou na adaptação cinematográfica - Diegues ambicionava fazer um filme para as grandes massas, ou seja, sua inserção no mercado cinematográfico, para fazer desse mercado um “fator cultural”.

Das páginas do livro de João Felício ao filme, a figura de Dandara sofreu uma espécie de “metamorfose” bastante significativa, pois a personagem, mulata de olhos verdes no romance, foi interpretada e, portanto, visualmente representada, pela atriz negra Luiza Maranhão

(Figura 1). Ao contrário do que se possa eventualmente pensar, vale dizer que *Ganga Zumba* nem sequer chegou a fazer carreira nos cinemas brasileiros por força da instauração da ditadura militar. Tornou-se, no máximo, uma referência *cult* dentre o seletto conjunto de intelectuais e de artistas brasileiros politicamente engajados.



Figura 1 - Luiza Maranhão, intérprete da personagem Dandara em *Ganga Zumba* (1964).

Diante da censura instaurada em 1968, somada ao desencanto e ao fracasso das utopias transformadoras do Cinema Novo, em virtude do reconhecimento do fosso entre a linguagem cinematográfica proposta pelo movimento e os espectadores brasileiros - cujo gosto pela sétima arte era orientado pelas produções hollywoodianas - Cacá Diegues exilou-se em Paris entre 1969-1971. O cineasta era cético quanto a viabilidade do enfrentamento armado à ditadura como meio de restauração democrática ou de ruptura socialista. Tornou-se, por isso, *persona non grata* entre os militantes das esquerdas que defendiam ou mergulharam na radicalização contra a ditadura (DIEGUES, 2014, p. 241-242).

Ao retornar ao Brasil, em 1971, Diegues adotou uma espécie de autocensura propondo projetos cinematográficos capazes de conseguir

driblar a censura oficial do Estado. Para citar um exemplo, basta mencionar *Xica da Silva* (1976) – o maior sucesso de público do cineasta. *Xica da Silva* “despertou uma intensa polêmica. O filme foi visto, revisto e muito discutido: foi aclamado por grande parte do grande público, mas duramente criticado por alguns especialistas de cinema e sobretudo pelos intelectuais e militantes de esquerda por considerá-lo ‘comercial’ e não expressar os problemas sociais e políticos do Brasil daquele momento” (DIEGUES, 2014, p. 368-371; BARBEDO, 2016, p. 70).

Na opinião de Diegues, o cinema deveria atender aos interesses e gostos dos brasileiros, divertindo seu público, e não trazendo problemas políticos e sociais de uma forma enfadonha ou doutrinária para as salas de exibição. Até porque não havia condições políticas plenas para isso. Posteriormente, a repercussão de *Bye Bye Brasil*, lançado em 1979, fez de Cacá Diegues um cineasta ainda mais reconhecido na Europa, o que lhe rendeu o convite, em 1981, para participar do júri do renomado Festival de Cannes. Foi exatamente esse prestígio internacional e nacional que, viabilizou a produção franco-brasileira do longa-metragem *Quilombo* finalizado e lançado em 1984.³

Mais uma vez, o romance de João Felício dos Santos serviu de base para o roteiro, juntamente com o livro de pesquisa histórica, intitulado *Palmares: a guerra dos escravos*, (FREITAS, 1981). Ao retomar o tema de Palmares 20 anos depois do lançamento de *Ganga Zumba*, Cacá Diegues se concentrou em duas questões: a escravidão e as lutas dos escravos durante o período de existência de Palmares, e Palmares como símbolo histórico na época em que os brasileiros estavam tentando retornar à democracia após vinte anos de ditadura. Vale notar no final dos anos 1970, os movimentos negros no Brasil estavam se rearticulando, no contexto da distensão do regime militar, em defesa do combate à discriminação racial.

3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WOIBTD0ebXg>

É, portanto, digno de nota o espaço que o cineasta proporcionou em *Ganga Zumba*, *Xica da Silva* e *Quilombo* a vários atores negros como protagonistas, sobretudo quando se leva em conta que poucos encontravam espaço na televisão e no cinema brasileiros, além de papéis coadjuvantes quase sempre representando personagens subalternos. Dessa vez, Dandara foi representada por Zezé Mota, atriz negra que havia se tornado nacionalmente conhecida ao protagonizar *Xica da Silva* (Figura 2).



Figura 2 - Zezé Mota, intérprete da personagem Dandara em *Quilombo* (1984).

Em *Quilombo*, Cacá Diegues representa Palmares e o Brasil como uma espécie de terra prometida, veiculando a mensagem segundo a qual os brasileiros deveriam se reconstruir e ajudar a libertar o país das injustiças sociais agravadas pelo regime militar. O filme procura estabelecer vínculos entre o passado e o presente como forma de incentivar os telespectadores a se identificarem com os protagonistas. A sociedade estabelecida em Palmares é representada como uma espécie de protótipo para uma nação heterogênea e igualitária que o cineasta imaginava para o Brasil após duas décadas de ditadura. A intenção de Diegues era modelar de maneira persuasiva, em um cenário historicamente remoto, uma nova maneira pela qual o público brasileiro pudesse entender a categoria nacional de suas identidades sociais. Seu objetivo era contribuir para a redefinição da identidade nacional brasileira (NAVARRO, 2001, p. 161-183; GORDON, 2015, p. 110-157).

É preciso considerar que qualquer filme, encenando ou não o passado, é um documento de sua época, nesse sentido é histórico, pois veicula valores, projetos e ideologias e, quando tem a pretensão de ‘retratar o passado’, o faz com os olhos fixados no presente (NAPO-LITANO, 2007, p. 65-83). Portanto, ao longo das duas décadas que separam *Ganga Zumba* e *Quilombo*, ocorreu um entrelaçamento entre a ficção literária, a historiografia militante e a linguagem cinematográfica na consolidação e difusão das representações sobre Dandara e Palmares entre um público mais amplo.

Do ponto de vista estritamente historiográfico, o quilombo imaginado e representado Cacá Diegues é repleto de invenções que aludem ao universo ideológico do cineasta e dos movimentos negros dos anos 1980, durante o processo de redemocratização. Personagens fictícios como Salustiano, Gongoba, Dandara (“guerreira africana” e companheira de Zumbi) e Ana de Ferro (companheira branca de Ganga Zumba) estão presentes no filme, assim como a “origem” e a “infância” de Zumbi criadas por Décio Freitas com base em supostos documentos que nunca foram localizados nos arquivos por outros historiadores (FREITAS, 1984, p. 116-118; GOMES, 2011, p. 92-93; FRANÇA; FERREIRA, 2012, p. 143-144).

Em termos de representação das “raízes africanas” de Palmares, o que se vê na tela, assim como no romance de João Felício, passa bem longe dos costumes dos povos da África Central no século XVII. O que o filme apresenta é uma reconstrução estereotipada da “cultura africana”, estampada nos figurinos e verbalizada nas alusões aos orixás, somados à celebração da mestiçagem cultural no Brasil por meio de encenações de capoeira e do maculelê. Por sinal, os documentos disponíveis nos arquivos não permitem um conhecimento detalhado sobre as atividades religiosas em Palmares. Existe apenas um relato, datado de 1678, que alude à existência de uma capela contendo imagens de santos católicos (LARA, 2021, p. 92).

Seja como for, não podemos ignorar o fato de *Ganga Zumba* e *Quilombo* serem baseados em fatos históricos não significa que a narrativa

filmica da história que produziram obedeça às mesmas regras que presidem a produção do conhecimento realizada pelos historiadores profissionais. Qualquer “filme histórico” é, antes de tudo, um filme, uma obra de ficção cuja natureza permite aos roteiristas e aos diretores ampla liberdade de criação. Na opinião de Cacá Diegues, não se tratava apenas de contemplar a história, mas usar uma história para ajudar os espectadores a experimentar uma maneira específica e original de ver o mundo. Tanto *Ganga Zumba* quanto *Quilombo* são alegorias, metáforas cinematográficas das expectativas de transformação da sociedade brasileira, acalentadas pelo cineasta e por uma parcela da sociedade nas respectivas épocas e contextos históricos em que foram produzidos. Ocorre, porém que, não raro, a narrativa cinematográfica da história promove uma monumentalização de eventos e de personagens reais e, por isso, não se pode perder de vista que, para uma parcela dos espectadores, os chamados filmes históricos são considerados uma espécie de representação ou de reconstituição “fiel” do passado, sem que a plateia necessariamente leve em conta as mediações do autor e das questões que configuravam o contexto político-cultural na época da produção.

Seja como for, a recepção e a enorme repercussão do filme *Quilombo* contribuíram de maneira decisiva para a difusão e cristalização da figura de Zumbi dos Palmares como um herói nacional. Dandara, entretanto, aparecia como coadjuvante, porém, com uma mudança extremamente significativa: passou a ser considerada uma figura histórica pelos ativistas dos movimentos negros. As tentativas de promover o deslocamento de Dandara da condição de “personagem histórica” coadjuvante para a de protagonista são bastante recentes e devem-se, em larga medida, a atuação do feminismo negro no Brasil.

3. O feminismo negro no Brasil à procura de símbolos

Dentre as vertentes do movimento feminista, existe aquele que foca nas especificidades das mulheres negras, denominado de feminismo

negro. No Brasil, essa vertente teve início no final da década de 1970 com a articulação do Movimento de Mulheres Negras (MMN), a partir da percepção de que faltava uma abordagem conjunta das questões de gênero e raça pelos movimentos sociais da época. As militantes acusavam os movimentos negros de patrocinarem a desigualdade de gênero ao impedir que as ativistas negras ocupassem posições de igualdade de liderança junto aos homens negros que dirigiam as organizações. Por outro lado, acusavam, e até hoje acusam, o movimento feminista hegemônico de reproduzir o racismo. Encabeçado por ativistas de classe média, privilegiavam somente as pautas que contemplam as mulheres brancas, sobretudo a equiparação dos direitos civis com os homens brancos (RODRIGUES; FREITAS, 2021, p. 1-54).

Sem receio de errar, pode-se dizer que a inserção social e a visibilidade do feminismo negro no Brasil eram bastante restritas até o advento dos governos Lula (2003-2007 / 2007-2010) e, sobretudo, Dilma Rousseff (2011-2015 / 2015-2016). Durante os 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), as demandas sociais de “raça e de gênero” ganharam atenção da administração federal, tornando-se alvo de políticas públicas e abrindo espaço para que diversos ativistas sociais ligados ao PT ocupassem postos-chaves na máquina administrativa.

Foi nesse contexto que os movimentos negros e feministas ganharam mais visibilidade e adesão no Brasil, em sintonia com a intensificação dos movimentos identitários em voga nos Estados Unidos e na Europa ocidental (MURRAY, 2021). Difusão, visibilidade e modos de atuação largamente ampliados graças à popularização do acesso à internet e, mais recentemente ao advento e amplo alcance das redes sociais. Ao fim e ao cabo, o feminismo negro reivindica o atendimento das demandas sociais e políticas de uma “minoridade dentro da minoria”.

Do ponto de vista da nova geração das feministas negras brasileiras, para as meninas e mulheres que vêm a conhecer os movimentos pelos direitos das mulheres, há um vácuo de modelos negros femininos nos quais se espelhar, mas não por falta de pessoas atuantes e,

sim, por causa da invisibilidade. Consideram, portanto, necessária a iniciativa de buscar figuras inspiradoras, caso contrário os nomes mais celebrados seriam extremamente limitados.

Visto que, desde o final da ditadura civil-militar, Zumbi dos Palmares consolidou a posição de principal símbolo de referência para os militantes nos movimentos negros no Brasil (sobre os quais paira a acusação de sexismo e de desatenção às relações de gênero e às especificidades dos preconceitos e discriminações sofridas pelas mulheres negras), as ativistas negras brasileiras estão em busca de símbolos femininos que as representem e simultaneamente deem legitimidade histórica às suas reivindicações e fortaleçam o sentimento de pertencimento de grupo.

Em razão da importância simbólica de Palmares para as diversas correntes dos movimentos negros e do fato de Zumbi ser um símbolo masculino, a nova geração de feministas negras brasileiras tem devotado especial atenção a Dandara e a elegeu como um emblema, isto é, figura simbólica, ser ou objeto concreto representativo de uma ideia abstrata e atemporal. Nesse caso, uma mulher negra, africana, guerreira, ativa que combateu em pé de igualdade com homens e não se rendeu à derrota.

Foi, portanto, nessa conjuntura política e social que, entre 2015 e 2019, articulou-se a reivindicação e a inclusão do nome de Dandara no Panteão da Pátria e da Liberdade. O Panteão da Pátria e da Liberdade, situado na Praça dos Três Poderes e inaugurado em 1986, é um memorial cívico para homenagear os heróis nacionais. Os nomes dos homenageados constam no Livro de Aço, também chamado Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, o qual lhes confere o *status* de herói ou heroína nacional.

Para ter o nome inserido no Livro de Aço, é necessário que a Câmara dos Deputados e o Senado Federal aprovem uma lei com a inclusão. Só podem ser homenageadas pessoas falecidas (ou que tenham presunção de morte) há, pelo menos, 10 anos. Zumbi teve o

nome inserido em 21 de março de 1997, pela lei federal n. 9.315, de 20 de novembro de 1996, proposta em 1995 pela deputada federal Benedita da Silva-PT durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A inclusão do nome de Dandara, por sua vez, foi proposta no ano de 2015 pela deputada federal Tia Eron-PRB e sancionada pela lei federal n. 13.816, de 24 de abril de 2019, na vigência do governo Bolsonaro.

Em ambos os casos, há dois aspectos interessantes a se destacar. Primeiro, a mudança de postura das lideranças dos movimentos negros em relação à chamada história oficial patrocinada pelo Estado. Nos primórdios dos movimentos havia uma crítica constante ao culto aos heróis, promovido sobretudo pelo ensino de história, e uma grande desconfiança com relação à apropriação feita pelo Estado dos ícones caros aos ativistas, a exemplo da polêmica em torno da construção e inauguração do monumento a Zumbi no centro da cidade do Rio de Janeiro em 1986 (SOARES, 1999, p. 117-135). O segundo, refere-se à etimologia de panteão. Palavra de origem grega para aludir a “todos os deuses”. Originalmente designava tanto o conjunto de deuses quanto o templo específico a eles devotado. No sentido contemporâneo, designa um mausoléu que abriga os restos mortais de pessoas notáveis. Note-se, portanto, o significativo deslocamento de sentido do mítico religioso para o mítico cívico.

Outra figura relacionada a Palmares e a Dandara, evocada e recentemente celebrada pelo feminismo negro, é Aqaltune. Em síntese e de acordo com uma coleção de material didático patrocinada pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB) da Universidade de São Paulo (USP), Aqaltune foi uma princesa africana, filha do rei do Congo cujo território foi invadido pelos Jagas no final do século XVI.

Aqaltune teria se dirigido para a frente de batalha, comandando 10 mil homens e mulheres, no episódio que ficou conhecido como a *Batalha de Mbwila*. Derrotada e presa, foi levada para um mercado de escravos e, de lá, embarcada em um tumbeiro que fez a travessia até o Brasil. Afirma-se que ela aportou em Recife em 1597, mesmo ano

em que um grupo de 40 escravos fugidos se embrenhou no mato e chegou à Serra da Barriga, formando o primeiro núcleo dos agrupamentos que viriam a serem designados como Palmares.

Grávida e vendida como “reprodutora”, Aqualtune seguiu para uma fazenda na região de Porto Calvo. Lá, ela ouviu histórias sobre o reduto de africanos livres e resolveu se arriscar, mesmo “de barriga” liderou uma fuga de escravos que alcançou Palmares. Uma vez instalada na Serra da Barriga, recebeu uma aldeia para comandar não apenas porque tinha ascendência nobre, mas porque conhecia a arte da guerra e da estratégia. Deu à luz filhos guerreiros, Ganga Zumba e Ganga Zona, e uma de suas filhas, Sabina, foi mãe de Zumbi, último líder do reduto palmarino e companheiro de Dandara (SANTOS, 2007, p. 48-49).

Não tardou para que a trajetória de Aqualtune chegasse à internet e fosse replicada, inclusive com outros detalhes, em vários sites e blogs, o que pode ser verificado por meio de qualquer mecanismo de busca na rede.⁴ Não é de surpreender, portanto, a confecção de uma “árvore genealógica” sobre as lideranças de Palmares, na qual Zumbi figura como bisneto de um “rei africano” e neto de uma “princesa” (Figura 3).

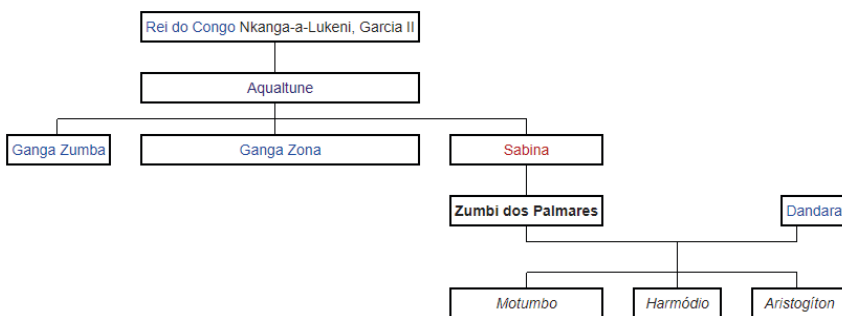


Figura3 - “Árvore Genealógica de Zumbi”. Fonte: pt.wikipedia.org/Wiki/Aqualtune

4. <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/a-princesa-escravizada-no-brasil-que-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo/>; <http://www.palmares.gov.br/?p=33387>

4. O que Dizem os Documentos de Época e a Historiografia

Nos relatos disponíveis sobre os ataques patrocinados pelas autoridades e as tentativas de negociação com os palmarinos, salvo eventuais exceções, as mulheres são mencionadas de uma forma muito genérica e quase nunca designadas pelos seus nomes.

Constam os Palmares de negros que fugiram a seus senhores, de todas aquelas capitâneas circunvizinhas, e muitas mais como Vossa Majestade terá notícia, **com mulheres e filhos** habitam em um bosque de tão excessiva grandeza, que fará maior circunferência de que todo o reino de Portugal. (Arquivo Histórico Ultramarino - Pareceres acerca da Campanha dos Palmares s/d. In: ENNES, 1938, p. 210). [grifos meus]

No diário de uma expedição realizada em 1645, o holandês Jan Blaer comentou que durante as buscas nas matas “conseguiram pegar uma negra coxa de nome **Lucrecia**”. Nessa mesma expedição foram encontrados “**um negro cheio de boubas em companhia de uma velha brasileira [índia] escrava da filha do rei**”. (*apud* GOMES, 2010, p. 171) [grifos meus]

Nos registros de memórias sobre as incursões realizadas contra Palmares, entre 1675 e 1678, há citações de que o “rei” – na ocasião Ganga Zumba – “estava acomodado com **três mulheres, uma mulata e duas crioulas**”, sendo que da “primeira teve muitos filhos, das outras nenhum”. (Arquivo da Torre do Tombo - *Relação das Guerras feitas aos Palmares de Pernambuco no tempo do Governador D. Pedro de Almeida*) [grifos meus]

Em uma tentativa do governo de Pernambuco de enviar uma embaixada de negociação até Palmares, foram levados dois palmarinos feitos prisioneiros: “um negro por nome Matias Dambi e uma negra angola por nome **Madalena**, já de maior idade, que era sogro de um dos filhos do rei [Ganga Zumba]”. (Arquivo da Torre do Tombo - *Relação das Guerras feitas aos Palmares de Pernambuco no tempo do Governador D. Pedro de Almeida*) [grifo meu]

Sobre outra investida das autoridades contra Palmares foi feito um extenso relato segundo o qual

Receberam todos os soldados com bom ânimo estas razões em partiram em demanda da cerca de **Aqultune**, este é o nome da mãe do rei [Ganga Zumba], que assiste em um mocambo fortificado, 30 léguas distantes de Porto Calvo, ao noroeste. Contavam-se então quatro de outubro [de 1677]. Tanto que do mocambo se sentiu a nossa gente, precipitadamente desamparamos a cerca. Deram sobre eles os nossos, mataram muitos e surpreenderam nove ou dez. **A mãe do rei, nem viva nem morta apareceu** e passados alguns dias se achou a dona que a acompanhava morta. (Arquivo da Torre do Tombo - *Relação das Guerras feitas aos Palmares de Pernambuco no tempo do Governador D. Pedro de Almeida*). [grifos meus]

Não há, portanto, registros históricos que evidenciem a suposta procedência congoleza de Aqultune, como de resto não existem fontes de pesquisa que permitam traçar de modo tão detalhado aquela suposta trajetória da “princesa do Congo” até Palmares, objeto de uma ampla difusão na internet. Por sinal, segundo o material divulgado pelo NEINB-USP, Aqultune teria sido traficada para Pernambuco em 1557. Entretanto, a *Batalha de Mbwila* ocorreu em 1655, quando o Reino do Congo era interinamente governado por D. Antônio I (*Nvita a Nkanga*). Garcia II (*Nkanga a Lukeni*), por sua vez, que aparece na “genealogia” como o “pai” de Aqultune, havia governado o Congo entre 1641-1661 (SOUZA, 2002, p. 78-79). Em suma, além da mais completa falta de base documental nota-se uma confusão cronológica grosseira.

Ganga Zumba é, de fato, mencionado na documentação como “rei”, filho de Aqultune e irmão de Gana Zona. Entretanto, não existe qualquer alusão nos registros de época à figura de Sabina. Portanto, não há fundamentação histórica sobre a maternidade e a ascendência de Zumbi. Sabina é, na verdade, uma personagem de ficção no romance *Ganga Zumba* (1961), no qual foi retratada somente como

uma mulher velha, líder do mocambo chamado Andalaquituche (SANTOS, 2006, p. 119). Além disso, não há nenhuma sugestão no romance que ela fosse a mãe de Zumbi.

Sobre Dandara, também não existe menção alguma na documentação de época. Como vimos, Dandara “nasceu” em 1961, no romance de João Felício dos Santos, como uma mulata de olhos verdes e posteriormente representada no cinema por Cacá Diegues como uma “negra africana”, até a sua recente eleição como símbolo pelo feminismo negro no Brasil. Por sua vez, a “descendência de Zumbi e de Dandara”, constituída por Motumbo; Harmódio e Aristogíton, também é uma construção dos movimentos negros e da internet, sem que haja qualquer evidência na documentação disponível. Sem citar quaisquer fontes documentais, desde 2014 “os filhos de Zumbi e de Dandara” são mencionados em um verbete anônimo intitulado Personalidades Negras - Dandara, no site governamental da Fundação Cultural Palmares.⁵ Curiosamente, Harmódio e Aristogíton são, de fato, personagens históricos, porém gregos que viveram no século VI a. C. Conforme os relatos de Heródoto e de Tucídides, trata-se de dois amantes, aristocratas atenienses que, em 514 a. C., cometeram um homicídio por motivo passionai, ao assassinarem um irmão do tirano Hípias (TUCÍDIDES, 1987, p. 13).

Sobre uma suposta descendência de Zumbi, o historiador Décio Freitas teceu o seguinte comentário:

Não há como apurar a procedência da tradição segundo a qual [Zumbi] **teria se casado com uma mulher branca chamada Maria**. Esta mulher, reza a tradição, teria espontaneamente acompanhado Zumbi por ocasião de uma incursão realizada numa propriedade alagoana. Consta que teve pelo menos cinco filhos. (FREITAS, 1981, p. 118.) [grifos meus]

Com efeito, em toda a historiografia sobre Palmares (dos estudos clássicos aos mais recentes) nenhum historiador profissional

5. <https://www.palmares.gov.br/?p=33387>

menciona a existência da figura de Dandara. O argumento adotado por alguns ativistas dos movimentos para explicar a ausência de Dandara na historiografia resultaria do desprezo pela tradição oral sobre a “companheira” de Zumbi o que, no limite, expressaria uma espécie de “racismo acadêmico”.⁶ Não resta dúvida de que podemos buscar e produzir fontes orais, e é isso que um considerável número de historiadores tem feito há algumas décadas em várias frentes de pesquisa. No entanto, como bem observou John Thornton, ao comentar sobre as possibilidades de utilização desse recurso na produção de conhecimento histórico, não se pode esperar recuar muito distante no tempo usando tradições orais ou entrevistas. O otimismo que prevalece nos estudos sobre o pós-abolição, segundo o qual a tradição oral permitiria compensar a falta de documentos escritos de época, é limitado (THORTON, 2019, p. 575-576).

Dizer, por exemplo, que uma descrição de tempos passados feita por um ancião no início do século XXI representa algo anterior a 1900 é, provavelmente, um erro, que dirá relatos orais feitos no século XIX ou XX em relação a eventos ocorridos no final do século XVII. Dandara, a biografia de Aquatune e a prole de Zumbi enquadram-se, portanto, na assertiva formulada por Eric Hobsbawm e Terence Ranger, segundo a qual “Muitas vezes, ‘tradições’ que parecem e são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas” (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 9).

Ambos propuseram o uso do termo “tradição inventada” num sentido amplo, mas nunca indefinido, pois engloba “tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa

6. <https://theintercept.com/2019/06/03/dandara-luisa-mahin-historia/>. Ao alegar um suposto racismo acadêmico, o articulista despreza totalmente o fato de que parte dos historiadores dedicados à história de Palmares e da escravidão africana milita ou apoia as reivindicações pautadas pelos movimentos negros.

de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez” (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 9).

Por tradição inventada, prosseguem os autores

entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; **tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.** Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...] Na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase obrigatória. [...] **Consideramos que a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e de ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição.** (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 9-12). [os grifos são meus]

Nesse aspecto, ressalte-se o papel da internet, das redes sociais e, mais recentemente, do carnaval, visto que, em 2019, Dandara e Aqualtune figuraram respectivamente nos enredos dos desfiles de duas grandes escolas de samba promovidos pela Estação Primeira de Mangueira (RJ) e pelo Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mancha Verde (SP), ambos com ampla cobertura dos meios de comunicação de massa. O papel e a importância dessas tradições inventadas em torno de Palmares para os movimentos negros residem no fato de que seus ativistas utilizam “a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 21). Não resta dúvida que Dandara vem alcançando uma enorme eficácia simbólica no feminismo negro brasileiro. Basta reconhecer a profusão de coletivos de mulheres, especialmente ligadas aos movimentos estudantis nas universidades públicas no país, que lhe rendem

homenagem e fazem uso da internet e das redes sociais como instrumento de difusão de suas pautas, extravasando suas representações além dos círculos acadêmicos. Afinal, “Mito e invenção são essenciais à política de identidade pela qual grupos de pessoas, ao se definirem hoje por etnia, religião ou fronteiras nacionais passadas ou presentes, tentam encontrar alguma certeza em um mundo incerto e instável” (HOBSBAWM, 2013, p. 18).

Seja como for, se por um lado não é ocioso repetir que não existem registros históricos de época nos arquivos que atestem a existência de Dandara e de suas façanhas, por outro, os percursos dessa personagem, saída das páginas de um romance até a inscrição de seu nome no Panteão da Pátria e da Liberdade, iluminam sobremaneira as relações com o passado sobre a história de Palmares e os usos que se têm feito dela pelos movimentos negros, convertendo-se, portanto, em objeto de interesse da pesquisa e do ensino de história.

Refletir sobre como a literatura, o cinema, os movimentos sociais, a internet e as redes sociais podem ser manejados como ferramentas importantes no ensino de História é um grande desafio que merece ser enfrentado. Trata-se, no entanto, de um terreno bastante movediço pois, segundo Eric Hobsbawm

A história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas (...) O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. **Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito o que comemorar.** (HOBSBAWM, 2013, p. 15-16). [grifos meus]

Hobsbawm adverte que “ponto do qual os historiadores devem partir, por mais longe dele que possam chegar, é a distinção fundamental e, para eles, absolutamente central, entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são” (HOBSBAWM, 2013, p. 6). Na

condição de historiadores, “temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular. (...) Não podemos inventar nossos fatos” (HOBBS-BAWM, 2013, p. 16).

Historiadores e professores de história nem de longe são os donos da verdade, mas têm um compromisso fundamental com o comprovável.

Referências

ALTAVILLA, Jayme. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

ALVES, Castro. **Os escravos**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

ARMSTRONG, Karen. **Breve história do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARBEDO, Mariana Gonçalves. **A arte de Carlos Diegues no projeto nacional-popular do cinema novo (1962-1969)**. Tese de Doutorado em História Social, Universidade Católica de São Paulo, 2016.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 1989.

DIEGUES, Cacá. **Vida de cinema: antes, durante e depois do cinema novo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ENNES, Ernesto. **As guerras nos Palmares: subsídios para sua história**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FRANÇA, Jean Marcel de Carvalho; FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Três vezes Zumbi: a construção de um herói brasileiro**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GÓES, Lúcia Pimentel. Lenda. In: CEIA, Carlos (coord.). **E-Dicionário de Termos Literários**, <http://www.edtl.com.pt>, consultado em 10/08/2022.

GORDON, Richard A. **Cinema, slavery, and brazilian nationalism**. New York: University of Texas Press, 2021.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo: Claroenigma, 2011.

GOMES, Flávio (org.). **Mocambos de Palmares**: histórias e fontes (séculos XVI-XIX). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Eric (org.). **A invenção das tradições**. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LARA, Sílvia Hunold. **Palmares & Cucaú**: o aprendizado da dominação. São Paulo: EDUSP, 2021.

LE GOFF, Jacques. Idades míticas. In: **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 283-323.

MURRAY, Douglas. **A loucura das massas**: gênero, raça e identidade. Rio de Janeiro: Record, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de *Amistad* e *Danton*. In: CAPELATO, Maria Helena et al. **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007, p. 65-83.

NAVARRO, Consuelo. Palmares Memorialized: African Diaspora and Cinematic Discourse in Carlos Diegues' *Quilombo*. In: **Cahiers Charles V**, n. 31, décembre 2001. Écritures et représentations des diásporas, pp. 161-183.

POMIAN, Krzysztof. História e ficção. In: **Projeto História**, São Paulo, (26), jun. 2003, p. 11-45.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. Ativismo feminista negro no Brasil: do movimento de mulheres negras ao feminismo interseccional. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 34, 2021, pp 1-54.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, João Felício dos. **Ganga-Zumba**: a saga dos quilombolas de Palmares. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

SANTOS, Sandra. **Brincando e ouvindo histórias** (Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola). São Paulo: NEINB-USP, 2007, v. 9.

SOARES, Mariza de Carvalho. Nos atalhos da memória: monumento a Zumbi. In: KNAUS, Paulo (org.). **Cidade vaidosa**: imagens urbanas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999, pp. 117-135.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de rei congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

THORTON, John. Entrevista com o professor John Thorton. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 567-577, set/dez. 2019.

TUCÍDIDES. **História da guerra do Peloponeso**. Brasília: Editora UnB, 1987.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 1981.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. 4ª edição. Salvador: Corrupio, 1997.

“Como entender a História do Brasil sem estudar o Reino do Congo?”

Eduardo Possidonio

Professor de História na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

1. Introdução

O trabalho que segue parte da pergunta de um aluno da educação básica da cidade do Rio de Janeiro ao final de minha aula sobre História da África, na qual o Reino do Congo era abordado em seu momento de relação diplomática com Portugal ao final do século XV. O pano de fundo serve de base para a análise da implementação da lei 10.639/03 no cotidiano das escolas públicas, 20 anos após sua promulgação, em que se destaca a importância da formação continuada do corpo docente e as possibilidades que se apresentam face as mais recentes produções no campo da pesquisa histórica sobre África Atlântica e, por conseguinte, seus desdobramentos na composição da História do Brasil e na sociedade brasileira. Desse modo, o capítulo analisará não somente o cumprimento da lei na educação básica, mas principalmente o protagonismo docente frente aos estudos de ponta sobre as mais variadas regiões africanas, como os reinos de Angola, Matamba e o Congo.

O capítulo começou a ser redigido no Rio de Janeiro, nos idos da primeira década do século XXI, bairro da Pavuna, região periférica da

urbe, infelizmente conhecida na atualidade por ser uma das regiões mais conflagradas de todo Estado onde o crime organizado (traficantes e milícias) disputa palmo a palmo os espaços, colocando em risco a vida de quem passa e, principalmente, de quem habita. Foi nesse recorte espacial, em uma grande escola pública da região, com predominância de alunos pretos entre os alunos, que ouvi de um deles: “Professor, como entender a História do Brasil, sem estudar o Reino do Congo?”. A questão fora feita em uma aula sobre História da África, que compõe o currículo obrigatório das turmas do sétimo ano da educação básica. Na ocasião, cada discente possuía seu próprio livro didático, podendo acompanhar as aulas após uma leitura prévia do capítulo proposto.

Acredito ser importante analisar o objeto desse artigo pelo olhar do Rio de Janeiro, não somente por ser meu local de atuação profissional, mas principalmente pela cidade ter sido, na vigência do tráfico transatlântico, o maior porto de desembarque de escravos das Américas. O Rio foi também, além de ponto de partida de cativos para diferentes pontos da América portuguesa e do Império, foi uma praça com forte presença de africanos. Não por acaso, no princípio do Oitocentos, o viajante alemão Johann Moritz Rugendas destacou que:

Se alguém julgar que semelhante viagem dois cadernos de figuras de pretos são demais (...) queira considerar que o único lugar da terra em que é possível fazer semelhante escolha de fisionomias características, entre diferentes tribos de negros, é talvez o Brasil, principalmente o Rio de Janeiro (...) membros de quase todas as tribos da África. Num só golpe de vista pode o artista conseguir resultados que, na África, só atingiria através de longas e perigosas viagens e todas as regiões dessa parte do mundo. (RUGENDAS, 1991-1992, p. 48).

Rugendas não seria o único viajante a destacar que a cidade era marcada pela presença de diferentes grupos de procedência africana e que escravos, livres e libertos formavam maioria da população da

urbe. Dessa forma, o Rio fora palco de desenvolvimento no campo do sagrado de complexas trocas culturais, expandindo as práticas de matrizes africanas. A urbe por exemplo, assistia cotidianamente aos cultos de aflição-fruição em espaços públicos, aos jongos e batuques dentro de espaços de sociabilidade conhecidos como zungús, ou pejorativamente como casas de dar fortuna, onde africano, crioulos, pardos e brancos se conectavam, trocavam e desenvolviam seus conhecimentos. (POSSIDONIO, 2020)

Foram responsáveis junto com outros povos pelo desenvolvimento da língua falada atualmente, entre outras tantas contribuições. Assim, o que pretendo ressaltar é que pensar o Rio de Janeiro do século XXI, principalmente suas regiões periféricas onde se encontram a maioria das escolas da rede pública, é pensar em uma população marcada por todos os aspectos descritos acima, ainda que não expliquem tudo.

Por conta disso, é de fundamental importância pensar a aplicabilidade da lei pela perspectiva da cidade carioca, sobretudo no contexto público onde se desvendam as principais contradições do ensino no Estado. Em geral, conteúdos curriculares nacionais enfatizam matrizes europeias, da pré-história aos dias atuais, que estão presentes em diferentes séries do segundo segmento da educação básica, ou seja, incidem sobre diferentes momentos da vida estudantil de cada aluno, principalmente nas matérias de história e geografia. Evidentemente, o mesmo não ocorre no que tange à Lei 10.639/03, apesar de duas décadas de sua implementação.

Após a implementação da lei, acostumamo-nos a receber, por meio do PNLD,¹ livros com interessantes capítulos destinados a questões africanas, com boas ilustrações e com textos bem organizados que serviriam como fontes históricas para os professores.

1. O Programa Nacional do Livro Didático (PNPD), do Ministério da Educação, tem como principal objetivo avaliar e distribuir livros do ensino fundamental e médio para toda rede pública de ensino.

Contudo, a maioria do material apresentado esbarra na falta de continuidade. Nesses últimos 20 anos, a História da África, na maioria dos casos, ganha um ótimo capítulo nos livros, e só. Evidentemente, isso não dá conta da demanda que o ensino de história africana necessita.

Pelo exposto, quero chamar a atenção para temas que carecem de um maior aprofundamento do corpo docente, para os quais os capítulos referentes a História da África em livros didáticos não dão conta, em especial o desenvolvimento de reinos que se relacionaram intensamente com a conquista portuguesa na América e com o Império do Brasil. Retorno assim ao tópico questionado por meu aluno: “Professor, como entender a História do Brasil sem estudar o Reino do Congo?”

2. O Reino do Congo

O Reino do Congo é uma região africana extremamente documentada, desde o contato com os portugueses no contexto da expansão marítima comercial que lançou no Atlântico as nações ibéricas europeias, ao final do século XIV. Na ocasião, o Congo era um reino centralizado na figura de um soberano, cujo cargo era chamado de *mani*. A capital administrativa era *Mbanza Congo*, que mais tarde seria chamada de São Salvador (Imagem 1). Não havia uma total aceitação do poder do governante, pois as elites locais, nobres, se comparadas à estrutura lusa, promoviam as administrações provinciais. O soberano congolês no momento do primeiro contato com os europeus era *Nzinga a Nkuwu*, e sua esposa, *Nzinga a Nlaza*. A partir de seu reinado, uma profunda transformação ocorreria no Congo, como resultado da diplomacia estabelecida a princípio com os portugueses e, posteriormente, com outras nações, incluindo o Vaticano.

O primeiro contato entre os emissários do rei português Dom João II, comandados por Diogo Cão, e os habitantes do Reino do Congo ocorreu em 1483, na província do Soyo, chamada de Sonho pelos

portugueses. Da primeira dificuldade no contato para o desenvolvimento de uma profícua relação diplomática não demorou muito, já que ambas as partes se surpreendiam com o que viam, procuravam entender o diferente de acordo com suas respectivas leituras de mundo. Essas relações foram descritas, como destacou John Thornton, principalmente pelo olhar dos próprios congolese, que participaram ativamente da diplomacia estabelecida (THORNTON, 2015, p. 88), além, é claro, de uma vasta quantidade de relatos produzida por representantes europeus imbuídos de uma moral católica missionária (THORNTON, 2015). Mesmo tais escritos deixam evidente para historiadores contemporâneos, conhecedores da cultura bacongo, que os congolese empregaram, nas mais variadas circunstâncias, sua maneira de compreender a realidade em face de todas as transformações iniciadas no reino a partir do século XV. A partir do primeiro contato nasceu uma intensa relação diplomática entre Portugal e Congo, que promoveu a conversão do reino africano ao catolicismo pelas mãos do soberano congolês e de parte da elite da terra (CARDONA, 1978; HILTON, 1985; THORNTON, 1983, 2015; SILVA, 2002; SOUZA, 2002; SAPEDE, 2014).

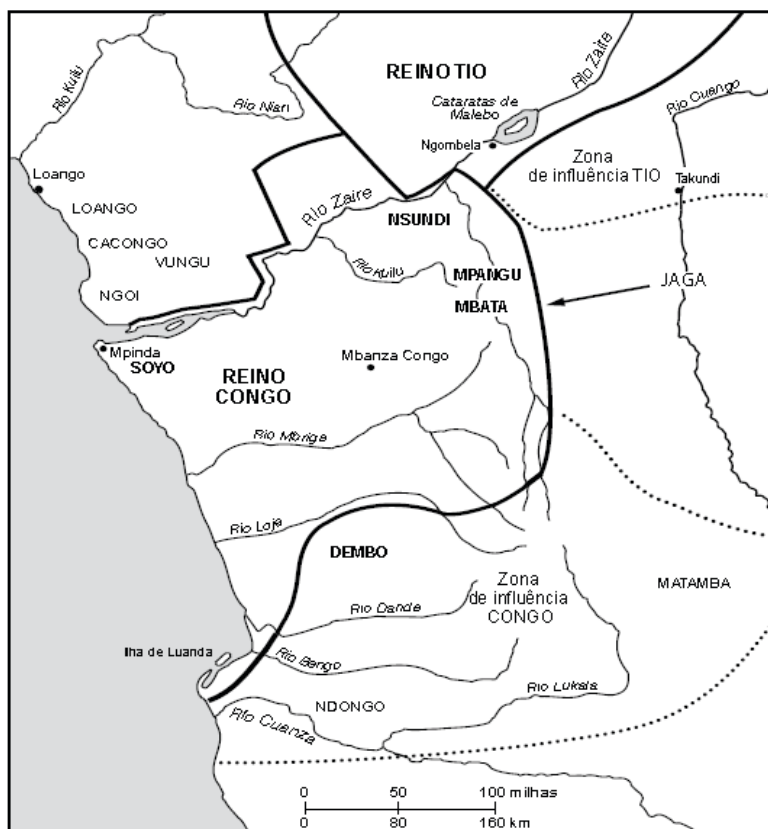
Diogo Cão enviou emissários ao *mani* congo, mas como a província do Soyo distante da capital do reino Mbanza Congo os portugueses demoraram a regressar. Ele então resolveu partir para Portugal levando consigo os três congolese presentes em sua embarcação, prometendo voltar em três luas (BRÁSIO, MCMLII, p. 33. v. 1). Mesmo não conseguindo cumprir o tempo proposto, estabelecia-se ali uma importante relação diplomática, já que portugueses e congolese, levados e deixados como emissários, permaneceram em contato intermitente com a cultura do outro, enquanto esperavam o retorno da comitiva portuguesa. Além, é claro, do aprendizado de línguas (BRÁSIO, MCMLII, p. 41. v. 1),² já que os tradutores se tornaram

2. Garcia Resende, em um relato muito próximo ao de Rui de Pina para o mesmo momento, informou que os congolese já respondiam em português ao desembarcarem na Europa,

importantes para as interlocuções das primeiras significativas trocas, estabelecidas ainda ao final do século XV. O retorno de Diogo Cão com os três congolezes batizados, falando português, vestidos à moda europeia e descrevendo o que viram e viveram no continente europeu provavelmente abriu uma janela de possibilidades para as elites congolezas, desejosas de ampliação e manutenção de seus poderes, inclusive em termos religiosos, pois não se separava religião e poder. Por exemplo, na cosmogonia bacongá do Reino do Congo, o mundo dividia-se entre o espaço dos vivos e dos mortos, tendo o grande oceano, a Calunga, como a linha horizontal que separava o mundo físico do espiritual. A *Luvemba*, ou seja, a morte, iniciava a entrada do espírito no universo da Calunga (KIA BUNSEKI, 1969; 2001). Mas os constantes contatos mediados por sacerdotes dos cultos tradicionais centro-africanos eram feitos através de incorporações de símbolos e ritos de outras religiosidades, momento em que os espíritos interfeririam diretamente na realidade dos vivos. Sendo assim, as elites congolezas instrumentalizaram o cristianismo a seu favor e a partir de sua cosmogonia religiosa.

demonstrando que a viagem foi de aprendizagem.

Imagem 1 - O Reino do Congo e seus vizinhos



Fonte: VANSINA, 2010, p. 654.

Anne Hilton, em *The Kingdom of Kongo*, interpretou a chegada e o retorno dos portugueses entre os bacongos (habitantes do Congo) como os mortos que atravessavam a Calunga e retornavam para o mundo dos vivos (HILTON, 1985, p. 50; CARDONA, 1978). Dessa forma, o contato entre os dois povos foi facilitado, já que uma das partes compreendia a outra como divindade. Entretanto, compartilho, nessa seara, das observações de John Thornton. Segundo esse autor, assim como Portugal, o Congo contava com um regime monárquico, em que uma complexa rede clientelista formava-se ao redor

do rei, cuja autoridade era constantemente questionada por algum membro da nobreza local, desejosa de ampliar seus laços nos negócios do reino. Assim, as elites congolezas logo perceberam as possibilidades de lançarem mão das tecnologias lusitanas, além de contarem com o apoio da Igreja, para um projeto de centralização de poder (THORNTON, 1983, p. 106-107). Acrescento a essas observações a célebre análise do embaixador Alberto da Costa e Silva, que afirma que, se por algum momento os portugueses foram compreendidos como divindades retornadas do mundo dos mortos, os congolezes não tardaram a perceber que aqueles “morriam” com frequência, em razão das doenças tropicais desconhecidas pelos recém-chegados. Além de não serem tão alvos como se imaginava, na cosmogonia baconga, que eram os seres que viviam no mundo dos espíritos. Os portugueses que teriam confundido “as vênias da hospitalidade com adoração” (SILVA, 2002, p. 359-361).

Princípios religiosos pautados pela visão de mundo ou compreensão das tecnologias portuguesas na manutenção da centralização do reino, estabelecimento do catolicismo como instrumento de poder, entre outros fatores, o certo é que as fontes desses primeiros contatos revelam que *mani* Soyo, chefe da porta de entrada do reino, e *mani* Congo ansiavam pelo batismo católico, que era interpretado um forte traço de distinção entre a elite do reino. Interessante destacar que, com toda possível e real confusão que esse primeiro contato proporcionava, e como comumente se encontra nas primeiras fontes produzidas por variados agentes do reino lusitano, características aspectos culturais e religiosos saltavam à vista. Por exemplo, no contato feito em 1491, na província do Soyo, por ocasião do batismo do velho líder da província, houve a presença de “muita gente com arcos”, flechas e com “atabaques e trombetas de marfim”, “tudo segundo seu costume”. Como destacou o cronista, os homens se apresentavam nus da cintura para cima, com os corpos pintados de branco e vermelho, carregando “penachos na cabeça”, feitos de penas de papagaio e “de

outras aves diversas” (BRÁSIO, MCMLII, p. 58-59. v. 1; HILTON, 1985, p. 50-51). Tal descrição é muito próxima das características das autoridades religiosas centro-africanas, com o típico aparato na cabeça, comum por séculos, nos dois lados do Atlântico, e que acabaria por desembocar nos cultos aos caboclos nas casas afro-brasileiras dos séculos XIX e XX. Lembremos que fenômenos religiosos são de longo prazo (POSSIDONIO, 2020).

O sétimo rei do Congo, segundo a tradição oral, *Nzinga a Nkuwu*, em contato com os emissários congolese retornados de Portugal, enxergou diversas possibilidades no estreitamento dos laços entre os dois reinos. Relatos de cronistas sobre os desdobramentos desse primeiro momento deixam clara a insistência do rei em receber rapidamente o batismo cristão, antes mesmo de que a solicitada igreja ficasse pronta na capital *Mbanza Congo*. O primeiro a receber o batismo, alegando questões de idade avançada, foi o *mani Soyo* e seu filho menor. Em homenagem aos monarcas portugueses, o governante do *Soyo* mudou seu nome para Dom Manoel, o mesmo do irmão da rainha de Portugal, Dona Leonor. Surpreendem também os constantes pedidos em cartas pelo pronto envio ao reino do Congo de padres para missões, arquitetos, carpinteiros, entre outras estruturas do reino português, ampliando a rede de relacionamentos entre os reinos. No Congo, com a morte de Dom João I, chega ao poder seu filho mais novo, Dom Afonso I, responsável pela reforma religiosa e implementação do catolicismo no reino africano. Nascia o que John Thornton e Wyatt MacGaffey chamaram de catolicismo africano.³

3. O historiador John Thornton e o antropólogo Wyatt MacGaffey formularam a ideia de cristianismo africano, como resultado do encontro entre culturas europeias e os povos bacos entre os séculos XVI e XVIII. Segundo esses autores, ocorreu um “diálogo de surdos”, em que missionários cristãos enxergavam suas práticas religiosas, e, por seu turno, os povos centro-africanos viam suas formas tradicionais de compreenderem o sagrado, ou seja, cada parte acreditava se fazer entender (MACGAFFEY, 1994, p. 249-268). Para maior compreensão das práticas religiosas centro-africanas, a partir das transformações empreendidas por Afonso I e seus reflexos no campo do sagrado na América, ver: THORNTON (2016).

Do encontro entre as duas culturas, iniciou-se um processo de crioulização, que resultou na conversão do reino do Congo ao cristianismo, pautada, segundo John Thornton, por uma compatibilização entre o catolicismo propagado prioritariamente via ordens missionárias e o sistema religioso tradicional existente antes da chegada dos europeus. Essa real conversão ocorreu, segundo Thornton, graças à existência de um complexo sistema de correvelações, como a visão recebida por Dom Afonso I, quando, por ocasião da crise sucessória, precisou enfrentar seu irmão pagão, que, apoiado por parte da elite congoleza insatisfeita com os novos costumes católicos, apresentou-se com um exército em maior número para combater seu irmão. No alto do céu do reino, Afonso teria avistado a imagem da Cruz de São Tiago Apóstolo, informando que venceria a batalha. Mandando pintar os escudos dos soldados com a cruz, sagrou-se vitorioso na batalha (THORNTON, 1984). Após a conversão, Afonso I, que já havia recebido educação europeia, passou a encaminhar os filhos da elite congoleza para Portugal e demais países católicos, promovendo, desde então, profundas transformações no reino.

Os planos de Afonso de transformar o reino em um Estado cristão foram além da devoção pessoal, da instrução religiosa e da construção de igrejas e escolas. Uma verdadeira transformação cultural teve lugar durante o seu longo mandato. No Congo de Afonso, os membros da elite adotaram títulos como duque, marquês e conde, e, em pouco tempo, os processos legais portugueses se misturaram aos anteriores para reger os procedimentos judiciais. Além disso, o calendário religioso da Igreja católica governava a vida do reino, e os filhos de famílias tanto de elite como comuns aprendiam o catecismo com professores locais, recebiam nomes cristãos e congolezes e eram batizados. Havia sempre uma escassez de padres no reino, mas as cruces eram onipresentes nas aldeias e as visitas dos padres serviam para lembrar aos moradores sua condição de cristãos. (HEYWOOD, 2019, p. 10-11).

Como se evidencia, a conversão do reino do Congo ocorreu de forma diferente do território colonial americano, já que, em solo africano, todo o corpo missionário era obrigado a seguir as ordens dos *mani* Congo, que, desde Afonso, estabeleciam as regras e os limites para atuações, abrindo caminho para um cristianismo popular, diferente da imposição ortodoxa dos territórios coloniais. O reino africano foi, portanto, o local de gestação de uma cultura “crioula atlântica” (THORNTON, HEYWOOD, 2007; THORNTON, 2013, p. 55). Por consequência, acredito que a nova religião, nascida desse contato, foi o alicerce para a formação, do outro lado do Atlântico, das religiões afro-brasileiras ao longo de toda a era do tráfico transatlântico. Me questiono, nesse ponto, como o trabalho com tal temática nas escolas brasileiras permitiriam uma nova compreensão das religiões atualmente chamadas de afro-brasileiras.

Contudo, por longo tempo, a produção historiográfica brasileira não reservou a devida atenção para a contribuição centro-africana no campo do sagrado, embora nas últimas décadas a tentativa de preencher essa lacuna venha apresentando consideráveis resultados. Nesse sentido, importantes trabalhos questionaram o foco dado aos africanos ocidentais vindos de outros locais da África a partir dos primeiros estudos sobre o negro no Brasil iniciados por Raimundo Nina Rodrigues, médico maranhense (REGINALDO, 2010; MENDES, 2014). Aqui proponho, o que comumente chamamos na vida docente, de formação continuada, ou seja, o contato docente com tais produções auxiliaria não somente na sua formação, mas possibilitaria uma rápida conexão com suas salas de aula. O embaixador Alberto Costa e Silva, em diversas entrevistas concedidas aos mais variados veículos de comunicação do país no momento da implementação da Lei 10.639/03, já chamou a atenção para a necessidade de formação docente para o tema e de forma bastante simples e direta apresentou o caminho da literatura especializada como a ponte ente os conhecimentos de África e os alunos das escolas públicas e privadas do Brasil.

3. Formação continuada: a ponte para ampliação da história africana nas escolas

Como aludi, o primeiro contato entre portugueses e bacongos foi amplamente divulgado em importantes produções acadêmicas, dentro e fora do Brasil, no campo da historiografia e antropologia, todavia essa gama de produções não chega ao corpo docente, como constato nas aulas ministradas, ou, de forma mais pesarosa, ao indagar meus novos alunos de ensino médio e perceber que no decorrer de todo seu ensino fundamental nunca foram apresentados ao tema. Aqui não engrosso o coro dos que afirmam cotidianamente que a academia não dialoga com o chão da escola. Além de não corresponder a uma realidade na cidade do Rio de Janeiro, visivelmente impactado com os avanços nas ofertas das pós-graduações *stricto sensu* ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores, compartilho da hipótese de que a melhor ponte entre a efervescente produção acadêmica e a educação básica é o docente, e não somente os que estão em seus mestrados e doutorados, mas também os que leem e se atualizam com frequência nos mais variados campos do saber.

Desataco que isso já vem ocorrendo, talvez de modo bastante silencioso, mas em fluxo. E por isso me pergunto, com foco na área de História, por qual motivo as relações estabelecidas entre Portugal e o Congo ao final do século XV, que desdobraram em transformações que afetam até os dias atuais o Brasil, continuam desconhecidas da maioria da população brasileira? A pergunta aqui vai acompanhada das constatações que faço com meus alunos de pós-graduação em História da África, que demonstram um profundo e até mesmo instigante (para quem ensina) espanto com o que lhes é apresentado sobre os soberanos do Congo, os sobados de Angola, os desdobramentos das chamadas Guerras Pretas e como bacongos, ambundos, ovimbundos, entre tantos outros povos, foram protagonistas em seu tempo (CARVALHO, 2020). Esse espanto é seguido de um reagrupamento das ideias que permite compreender tais povos não somente como dominados, que

teriam aceitado tudo, desde a imposição da religião até a dominação militar e política. Sublinho assim um ponto crucial para a baixa aceitação dos alunos das periferias do Rio de Janeiro, e talvez do Brasil: quem quer ser associado apenas ao sofrimento? A dominação sem luta? Afinal, agenciamento de africanos e crioulos não se resumia ao Brasil com a formação de quilombos e mocambos, mas sim na negociação e defesa de seus interesses, como ocorrido na corte de D. Afonso I ao longo da primeira metade do século XVI, ao pautar o que serviria a seus interesses e da elite congoleza no que tange ao catolicismo.

Desse modo, a ideia de denunciar uma atrocidade, de forma muito justa e sem sombra de dúvida bem-intencionada, ressalta somente a sofreguidão, não apresentando, quase em nenhum momento, o protagonismo dos africanos na relação com os europeus em todo contexto do tráfico atlântico. E principalmente nas diferentes formas de escravidão presentes dentro da África Centro-Occidental, fazendo com que docentes incorram do recorrente equívoco de relacionar escravidão à cor do indivíduo (GUEDES, CARVALHO, 2021). Hoje acredito que isso ocorre no que tange à História da África ensinada (ou não) nas escolas pelo fato de a Lei 10.639/03 ter estabelecido em seu conjunto a *história do negro no Brasil*. Claro, de forma acertada, já que era comum o elemento negro aparecer nos livros de história até o 13 de maio de 1888, desaparecendo misteriosamente das narrativas após essa data. Porém, ela também acarretou, em meu entendimento, algumas sérias confusões com sua primeira parte, a história africana, que não é abordada nos mesmos moldes pelo qual compreendemos e focamos o conjunto de acontecimentos que nos remetem à história europeia.

Não trabalhamos com nossos alunos de oitavo ano apenas os desdobramentos da Revolução Francesa na América,⁴ mas esse conteúdo

4. Aqui me refiro à Conjuração Mineira e ao processo de Independência do Brasil, mas a Revolução do Haiti continua ganhando apenas pequenos boxes nos livros didáticos, passando despercebida por todos na maioria das vezes.

é estudo em um longo e detalhado capítulo. As transformações ocorridas no século XVIII na Inglaterra, que mais tarde Friedrich Engels chamaria de Revolução Industrial, não começam (ainda bem) a serem estudadas somente a partir da Era Mauá no Império do Brasil ou Era Vargas, mas também em um extenso capítulo dedicado a compreender desde as transformações tecnológicas às mudanças na vida dos trabalhadores das fábricas. O que se produz sobre História Africana no Brasil muitas das vezes é uma história afro-brasileira, voltada para os costumes e práticas culturais muito vivas e presentes de forma marcante no país.

Evidentemente que tais iniciativas são dignas de serem comemoradas, principalmente quando se leva em conta o contexto sombrio dos últimos quatro anos (2019-2022), todavia, 20 anos após a implementação da 10.639/03, creio que precisemos tratar os desdobramentos ocorridos no continente africano de forma mais contundente. É preciso pensarmos em um trabalho contínuo que mostre as relações dessas regiões com a América portuguesa e com o Império do Brasil, nas suas mais variadas etapas, mas a partir da análise dos fatos ocorridos em territórios africanos. Certamente, isto não será feito em um capítulo apenas, por melhor que ele se apresente nos livros de história. Ainda estamos longe, mas um dos exemplos mais profícuos emplacado no Brasil se deu no campo do sagrado, quando pensamos o candomblé de influência nagô, dos iorubás. O grande livro *Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o golfo do Benim e a Bahia de Todos-os-Santos, do século XVII ao XIX*, de autoria de Pierre Verger, reverbera no imaginário popular, principalmente dos praticantes de religiões afro-brasileiras na tentativa de compreenderem suas casas com base no que ocorria nos territórios da Costa Ocidental Africana, a famosa Costa da Mina.

Desse modo, casas de candomblé, das mais variadas nações presentes em todo território nacional, buscam compreender os desdobramentos da história dentro do continente africano, em especial as regiões da antiga Costa da Mina, para dar sentido a fenômenos em

solo brasileiro. São experiências que mais se aproximam da realidade prática conectada com religiosidades e com histórias africanas Cabe a essa altura ressaltar que o grande fluxo e refluxo dava-se principalmente entre os portos de Luanda e Rio de Janeiro, e aqui não se trata de nenhuma crítica ao clássico consagrado de Verger (VERGER, 2021). A ressalva visa apenas ressaltar a necessidade de atentarmos para a história dos bacongo e ambundos em seus territórios, ou seja, na História da África, em seus diferentes momentos. Na prática, os conteúdos acompanhariam os discentes da educação básica, nos ensinamentos fundamental e médio, não mais como um belo e bem escrito capítulo sobre “todo” o conteúdo africano para o oitavo ano e só, mas durante a vida escolar no ensino fundamental.

A essa altura cabe questionar como essas transformações chegariam às salas de aula, com acréscimo de conteúdos, com todos os desafios encontrados pelos docentes para o cumprimento do Currículo Mínimo, dada, entre outras coisas, a defasagem no ensino aprendizagem, em que muitos alunos são privados do letramento básico para seguirem nas séries, triturados por uma política de aprovação automática desmascarada, a começar com a média 5,0 e com as avaliações institucionais. Porém, compete a nós docentes questionarmos até que ponto vale a pena mantermos a ideia de Currículo Mínimo para nossos discentes. Por exemplo, na atual situação política do país, não temos responsabilidade por uma geração de jovens e mesmo de eleitores maduros que afirmam com “segurança” que não existiu uma Ditadura Civil Militar no Brasil? Destaco que tal conteúdo obrigatório para história é ministrado no último bimestre letivo, tanto no nono ano do ensino fundamental quanto no terceiro ano do ensino médio, sendo, portanto, por diversas vezes, suprimidos de nossos planejamentos, ou, quando trabalhados, são lecionados à toque de caixa.

Desse modo, retorno ao questionamento feito no início desse trabalho: quais as transformações na vida dos jovens periféricos do Rio de Janeiro e de demais cidades brasileiras da compreensão da história

africana, em seus diferentes momentos, lado a lado com todos os demais conteúdos do currículo? Que tipo de envolvimento traria para os discentes acompanharem as atuações dos diferentes sobados em Angola, e como a governabilidade portuguesa em São Paulo de Assunção de Luanda no século XVIII dependia da vontade das autoridades locais? (CARVALHO, 2013). Ou a análise dos variados documentos produzidos por missionários e religiosos, que, mesmo sem perceber e marcados por sua visão de mundo, são verdadeiros compêndios etnográficos (OLIVEIRA, 2011) sobre costumes, práticas sagradas, não merecem ser trabalhados em sala de aula? São escolhas, entre outros caminhos, que, além do já citado protagonismo africano, nos possibilitariam também uma melhor compreensão do Brasil.

4. Conclusão

Ou não... Longe de ser conclusivo, esse e qualquer outro trabalho que se proponha a analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e sua modificação com a Lei 11.645/08 não podem ser vistos como um receituário ou como uma proposta moldada por uma experiência na cidade do Rio de Janeiro que sirvam para todo território brasileiro. É preciso, portanto, levar em consideração as diferentes realidades locais de ensino e como cada localidade foi impactada ao longo da era escravista no país. Aqui o objetivo foi apresentar a atuação docente como um mecanismo capaz de nortear as transformações em uma sala de aula e, principalmente, em uma comunidade escolar. Para tal, a formação continuada é o caminho mais rápido para essas urgentes transformações. Não por acaso as indicações e citações bibliográficas aqui trabalhadas foram pensadas com o objetivo de apresentar uma abordagem inicial para alguns aspectos de História da África. Destaco que não citei em nenhum momento a profícua coletânea *História Geral Africana* da Unesco, também presente nas várias salas de leituras das escolas públicas, e amplamente divulgadas na *web* em formato de

pdf. Ela, com seus oito volumes, também dialoga com esse universo de possibilidades para um urgente aprofundamento nos conteúdos sobre os diferentes povos africanos e seus desdobramentos no Brasil.

Referências Bibliográficas

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

BRÁSIO, Padre António. **Monumenta missionária africana**. África Ocidental (1471-1531). Lisboa: Agência Geral do Ultramar, MCMLII, v. 1.

CARDONA, Giorgio Raimondo. *Africani e Portoghesi: l'altra faccia della scoperta*. **Quaderni Portoghesi**, Pisa, n. 4, 1978.

CARVALHO, Ariane. **Guerras nos sertões de Angola**: sobas, guerra preta e escravização (1749-1797). Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, PPGHS, 2020.

CARVALHO, Flávia Maria de. **Os homens do rei em Angola**: sobas, governadores e capitães mores, séculos XVII e XVIII. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. PPGH, Universidade Federal Fluminense – UFF, 2013.

FROMONT, Cécile. Under the sign of the cross in the kingdom of Kongo: Religious conversion and visual correlation in early modern Central Africa. **Anthropology and Aesthetics**, n. 59-60, p. 109-123, Spring/Autumn 2011.

GUEDES, Roberto & CARVALHO, Ariane. **Muxilundas**: memória política, escravidão perpétua, liberdade e parentesco (Luanda, século XVIII). 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

HEYWOOD, Linda M. **Jinga de Angola**: a rainha guerreira da África. São Paulo: Todavia, 2019.

HILTON, Anne. **The Kingdom of Kongo**. Oxford: Clarendon Press, 1985.

KIA BUNSEKI, Fu-Kiau. **African cosmology of the Bantu-Kôngo**: tying the spiritual knot: Principles of life & living. Brooklyn, N.Y.: Athelia Henrietta Press, Pub. in the name of Orunmila, 2001.

_____. **N’Kongo ye nza Yakun’zungidila**: Nza-Kôngo. Kinshasa: Office National de la Recherche et de Développement, 1969.

MACGAFFEY, Wyatt. Dialogues of the deaf: Europeans on the Atlantic coast of Africa. In: SCHWARTZ, Stuart B. (org.). **Implicit Understandings**: Observing,

Reporting, and Reflecting on the Encounters between *Europeans* and Other Peoples in the Early Modern Era. New York: Cambridge University Press, 1994, p. 249-268.

MENDES, Andrea. **Vestidos de realza: fios e nós centro-africanos no candomblé de Joãozinho da Gomeia**. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2014. (Série Recôncavo da Guanabara, v. 1).

OLIVEIRA, Ingrid Silva de. **O olhar de um capuchinho sobre a África do século XVII**. A construção do discurso de Giovanni Antonio Cavazzi. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, PPGH, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2011.

POSSIDONIO, Eduardo. **Caminhos do Sagrado: ritos centro-africanos e a construção da religiosidade afro-brasileira no Rio de Janeiro do Oitocentos**. 2020. 358 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

REGINALDO, Lucilene. “Uns três congos e alguns angolas” ou os outros africanos da Bahia. **História Unisinos**, v. 14, n. 3, p. 257-265, set./dez. 2010.

RUGENDAS, Joham M. *apud* SLENES, Robert W. “Malungo, ngoma vem!”: África coberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**, n. 12, dez./jan./fev., p. 48-67, 1991-1992.

SAPEDE, Thiago Clemente. **Muana Congo, Muana Nzambi a Mpungu: poder e catolicismo no reino do Congo pós-restauração (1769-1795)**. São Paulo: Alameda, 2014.

SILVA, Alberto da Costa e. **A Manilha e o Libambo**. A África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

THORNTON, John K.; HEYWOOD, Linda Marinda. **Central Africans, Atlantic Creoles, and the Foundation of the Americas, 1585–1660**. New York: Cambridge University Press, 2007. THORNTON, John K. Afro-christian syncretism in the kingdom of Kongo. **Journal of African History**, v. 54, p. 53-77, 2013.

_____. Com contribuição de WINDMULLER-LUNA, Kristen. The Kingdom of Kongo. In: LAGAMMA, Alisa (org.). **Kongo power and majesty**. New Haven and London: The Metropolitan Museum of Art New York, 2015.

_____. The Development of an African Catholic Church in the Kingdom of Kongo, 1491-1750. **The Journal of African History**, v. 25, n. 2, p. 147-167, 1984.

_____. The Kingdom of Kongo and Palo Mayombe: Reflections on an African-American Religion. **Slavery & Abolition**, v. 37, n. 1, p. 1-22, 2016.

VANSINA, Jan. O reino do Congo e seus vizinhos. *In*: OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. UNESCO III. Brasil. Ministério da Educação IV. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo**: Do tráfico de escravos entre o golfo do Benim e a Bahia de Todos-os-Santos, do século XVII ao XIX. Companhia das Letras. São Paulo, 2021.

PARTE II

**Legislação, Literatura,
Eugenia e Mestiçagem**

A África nas aulas de história: reflexões e possibilidades de intervenções no Ensino Básico

Ingrid Silva de Oliveira Leite

Universidade Federal de São João del-Rei

1. Introdução

A lei 10.639/2003 provocou modificações no ensino de história. Como exemplo, podemos citar importantes alterações em materiais didáticos da disciplina e a criação das cadeiras de História da África nas universidades brasileiras. Longe de esgotar o tema, acreditamos que refletir sobre possíveis abordagens do continente nas aulas de História constitui-se como um esforço contínuo para garantir a aplicação da lei e motivar os docentes do ensino básico a promoverem atividades que considerem a África como componentes de suas aulas. Por isso, o objetivo deste capítulo é apresentar e sugerir temas e abordagens possíveis nas aulas de História na educação básica.

2. O ensino de História da África e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde a criação da lei 10.639, em 2003, muitas mudanças ocorreram para se pensar o ensino e a produção sobre História da África no Brasil. De lá pra cá, diversas pesquisas analisaram a implementação da lei

considerando não só o conteúdo escolar da disciplina de História e seu diálogo com os temas africanos e a produção dos materiais didáticos, mas também a formação dos professores da disciplina.

Segundo Anderson Oliva (2003), a África e suas múltiplas experiências históricas não foram apresentadas durante grande parte das trajetórias de vida e formações escolares de grande parte da população brasileira, a não ser por meio de informações que estavam recheadas de equívocos e simplificações. O autor atenta para o silêncio, o desconhecimento e as poucas experiências positivas referentes aos espaços africanos nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Por vezes, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebida em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos (OLIVA, 2003, p. 429)

Em sua tese de doutorado, a professora Cecília Guimarães aponta que os professores da rede básica de ensino do Rio de Janeiro, por exemplo, consideram difícil encontrar materiais didáticos sobre o tema História da África. Ademais, identifica alguns pontos comuns nos questionamentos de tais docentes em relação ao tema, tais como a falta de contato com a temática em suas formações (e insatisfação diante disso), intolerância religiosa e dependência do livro didático. (GUIMARÃES, 2018, p. 147)

Outra pesquisadora que aborda o tema é Marcia Guerra Pereira. Ela afirma que é preciso estudar História da África para “superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento que, epistemicamente assimétrica racialmente, reafirma a discriminação racial e a desigualdade social.” (PEREIRA, 2012, p. 186). Sobre a produção acadêmica no campo de estudos africanos, evidencia que há uma nova historiografia em curso que tem deixado cada vez mais de lado uma visão monolítica e homogênea e que busca explorar a pluralidade e historicidade da África e dos africanos (PEREIRA, 2012, p. 187). Por sua

vez, a professora Raquel Gomes destaca que, ao mesmo tempo em que é possível perceber a consolidação de um campo de estudos em História da África no Brasil nos últimos anos, existe uma séria ameaça para a área devido ao corte de investimentos públicos (GOMES, 2021, p. 492). Gomes menciona também a necessidade de pesquisas que não girem apenas em torno da África lusófona, panorama atual vivido nos estudos realizados em nosso país.

A chamada ‘descolonização dos currículos escolares’ vai muito além da inclusão de uma ou outra disciplina: ela está atrelada ao reconhecimento de agentes e sujeitos históricos que são sistematicamente invisibilizados nas disciplinas que estruturaram, por tantos anos, os cursos de graduação. Faz-se necessário aproximar alunos e alunas de novas formas de interpretar conteúdos e de lançar diferentes interpretações para o passado (GOMES, 2021, p. 494).

Nessa mesma linha, Nilma Lino Gomes defende que, para além de novos conteúdos no currículo escolar, a aplicação da lei 10.639/03 precisa de uma mudança estrutural, conceitual, política e epistemológica. Gostaríamos de destacar que, atualmente, temos percebido mudanças estruturais importantes nos instrumentos que norteiam os saberes escolares da disciplina de História, como o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Fica a pergunta: como a África está inserida neste documento?

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento normativo para definir o conjunto das aprendizagens essenciais para os alunos ao longo das etapas da Educação Básica. Os currículos das diversas redes de ensino brasileiras devem ser norteados pela BNCC, que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver. O texto começou a ser elaborado em 2015 a partir de um estudo dos documentos curriculares brasileiros elaborados por vários especialistas indicados pelas secretarias municipais e estaduais e instituições federais. A

BNCC foi homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017 e está estruturada da seguinte forma:

(...) apresentação, introdução (itens: os marcos legais que embasam a BNCC; os fundamentos pedagógicos da BNCC; o pacto interfederativo e a implementação da BNCC), estrutura da BNCC, etapa da Educação Infantil (itens: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil; a transição da educação infantil para o ensino fundamental), etapa do Ensino Fundamental (itens: o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica; áreas). Em seguida, são apresentados os componentes curriculares organizados em áreas obedecendo a sequência: apresentação dos fundamentos e da estrutura da área; quadro com competências gerais da área; componentes de cada área. Para estes últimos, são introduzidos os fundamentos e o rol de competências para cada componente para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, seguido do quadro de conteúdos estruturado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (...). (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 965).

As autoras Amorim, Mello e Ralejo consideram que o texto da BNCC teve um avanço em relação aos objetivos da educação, mas não se constitui como algo revolucionário, nem inovador. Um dos problemas que persiste, por exemplo, é o foco em uma história eurocêntrica, apesar dos esforços para uma reflexão da relação da história do Brasil com outros povos. Contudo, as autoras atentam para o fato de a BNCC valorizar uma “atitude historiadora”, ou seja, a ação que os sujeitos em sala de aula podem ter diante de diversas fontes históricas.

A aplicação da BNCC é recente e ainda são poucos os estudos de caso sobre seu impacto no ensino de história nas escolas brasileiras. No entanto, é notório que tal documento gerou (e gera) muitas controvérsias e debates. Dentre as críticas, podemos citar a exclusão dos

professores da Educação Básica na criação do texto do documento e a diminuição de determinadas áreas do conhecimento histórico, como História Antiga e Medieval.¹

As professoras Sandra Oliveira e Flávia Caimi analisaram a BNCC, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e os contextos escolares em que se efetivam tais políticas curriculares. A conclusão foi que o documento da BNCC:

(...) guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, quadripartite/tripartite e eurocêntrica. Ao adotar como um dos procedimentos básicos a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, obstaculiza-se o acesso a outras estratégias de seleção e organização do conhecimento histórico. O PNLD, por sua vez, parece assumir o papel de guardião do currículo prescrito na BNCC, zelando pela oferta de livros e materiais didáticos que tendem a impor aos professores e estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola, reduzindo possibilidades de construções coletivas frente às singularidades locais e regionais. (CAIMI; OLIVEIRA, 2021).

Diante de uma transformação estrutural tão grande, a História da África não pode ficar à mercê de “brechas pedagógicas”. Por isso, é preciso inserir os conteúdos sobre o continente africano pensando também a partir desse novo instrumento, que guiará também os conteúdos das novas coleções de livros didáticos.

Como destacam Caimi e Oliveira (2021), no texto da BNCC não é possível perceber espaços para outras possibilidades temáticas e interpretativas, pois nota-se uma valorização da perspectiva cronológica como forma privilegiada de registro de memória e a seleção dos eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea.

1. Para um panorama acerca da repercussão da criação e aplicação da BNCC Cf. NETO (2017).

Todavia, gostaríamos de destacar que a História da África está excluída no documento. A BNCC destaca que a disciplina de História precisa considerar:

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (BNCC, p. 417).

Mas, como conseguir observar esses elementos quando a própria BNCC coloca conteúdos históricos baseados na história europeia e diminuiu espaços de possibilidades de abordagens temáticas? Para que isso ocorra, é preciso pensar o conteúdo de História da África dentro do texto da BNCC, observando os momentos em que temas africanos possam ser destacados nas salas de aula. Esse é o objetivo principal do presente capítulo.

Nossas reflexões se basearam nos trechos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, através da busca do termo “África” e “africanos” nos “conteúdos” e “habilidades” propostos no texto da BNCC. Limitamos nossa exposição a este segmento, pois entendemos que é um dos principais campos de atuação dos professores especialistas em História e trata-se de uma faixa etária fundamental para estabelecer bases para uma visão problematizada sobre o continente africano.

Para este segmento, o documento indica a África como parte do conteúdo necessário a ser destacado. Para o 6º ano, devem ser analisadas as “formas de organização social e cultural em partes de África”; para o 7º ano, devem ser verificadas as “conexões entre Europa, América e África”; para o 8º ano, a “África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento”; e para o 9º ano, devem ser destacados os “processos europeus, africanos e asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI” (BNCC, p. 418).

Todavia, quando olhamos na parte de “conteúdos” dessas séries, não há destaque para a história do continente africano. As menções sobre a África e os africanos ocorrem, na maior parte, na coluna que indica as “habilidades” que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Por isso, as propostas que pontuaremos aqui partem justamente do que a BNCC sugere como “habilidades”. Tais propostas também podem ser adaptadas para outros segmentos, observando as peculiaridades de cada faixa etária. Nossa sugestão é que a História da África não seja trabalhada como um “conteúdo isolado” ou que seja necessário um “momento específico” (como o conteúdo de Imperialismo), de modo que o continente seja abordado de modo mais contínuo ao longo do segmento.

3. Algumas propostas de atividades

Propor atividades para lidar com História da África não é algo novo. Dentre as diversas contribuições já existentes, gostaríamos de destacar as ideias de Monica Lima e de Marina de Mello e Souza. Marina de Mello e Souza, professora de História da África da USP, sugere abordar questões metodológicas e de crítica documental relativas ao uso de textos produzidos por europeus no século XIX, como os produzidos por Stanley, Burton e Mungo Park, pois o fator aventura pode captar a atenção dos jovens estudantes. Ademais, fontes produzidas por eruditos árabes ou africanos islamizados, como Al-Bakri, Al-Masudi e Ibn Batuta, também podem ser utilizadas. Para a história entre os séculos X e XVII, é possível abordar as intensas redes comerciais dos portos do Mar Mediterrâneo no continente africano. Souza também aponta que tais narrativas podem ser abordadas de forma interdisciplinar, com a Geografia, por exemplo, pois a compreensão dos cursos de rios e localização de grupos diz muito sobre os intercâmbios culturais entre diferentes povos (SOUZA, 2008).

Para estudar períodos mais remotos da História, é possível explorar a investigação sobre as origens do homem e a metalurgia,

processo fundamental para a transformação humana e que está presente no interior do continente desde cerca de 2000 a.C.. Ainda sobre tempos mais antigos, é possível explorar a ligação do norte da África com fenícios, persas, gregos, romanos e turcos (SOUZA, 2008).

Ainda de acordo com Marina de Mello e Souza, o Medievo pode ser explorado pela expansão muçulmana no continente, bem como a apresentação de como o uso do camelo se disseminou entre as populações nômades do Saara e permitiu o estabelecimento de redes de trocas. Avançando cronologicamente, é interessante apresentar as formas de apresamento e envolvimento das sociedades africanas com o abastecimento dos navios negreiros. Além disso, é pertinente propor atividades com o objetivo de explorar quem eram e como viviam as pessoas em suas terras natais antes de serem escravizadas. Souza destaca também que deve ser demonstrado como esse comércio provocou transformações nos processos históricos de vastas regiões do continente e as diferenças e semelhanças da escravização e escravidão no continente africano daquelas existentes nas colônias portuguesas na América, por exemplo (SOUZA, 2008).

Indo ao encontro das perspectivas supracitadas, acreditamos que é necessário pensar em diferentes formas de inserir o continente africano nos diversos momentos de construção do saber histórico escolar. Principalmente atividades que auxiliem na desconstrução de estereótipos sobre a história do continente, que demonstrem a diversidade dos povos, os contatos dinâmicos estabelecidos com outros povos (não apenas os europeus) e a complexidade dessas relações. Desse modo, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental terão oportunidades de construir uma visão crítica sobre o tema.

Antes de apresentarmos as propostas, é preciso explicar que as “habilidades” da BNCC são estabelecidas por códigos, como “EF06HI03”, que pode ser entendido da seguinte forma: o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental (no caso “EF”); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere à série

(no caso “06” indica que é uma competência do 6º ano); o segundo par de letras indica o componente curricular (no caso “HI” significa “História”); o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano (no caso é a terceira habilidade a ser desenvolvida no 6º ano).

Iniciaremos a exposição das propostas de atividades considerando as seguintes “habilidades” existentes na BNCC: EF06HI03 (identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação); EF06HI04 (conhecer as teorias sobre a origem do homem americano); e EF06HI05 (descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade). Para atender tais habilidades, os exercícios de imaginação histórica têm um grande potencial, no qual a aula de História (ou a atividade sugerida pelo docente de História) permite um modo diferente de pensar o conteúdo, o tempo e o espaço.

Imaginar em sala de aula é forçar a criação de imprevisíveis futuros, sem os encadeamentos temporais típicos de uma narrativa histórica já definida e formalizada. Enquanto a História disciplinada nos dá uma linha que encadeia um momento a outro, como o futuro no presente, criando o limite como força mestra de toda narrativa (ou seja, o futuro considerado um desdobramento do presente que ele foi), a imaginação, ao contrário, ao liberar e se exteriorizar da materialidade do que se imagina, possibilita a novidade como elemento estranho ao presente que ela criou como representação. (PEREIRA, 2020, p. 50).

Nesse sentido, propor a criação de um “diário de bordo” para os alunos é extremamente interessante. Os estudantes devem criar um texto no qual se imaginem como pesquisadores com destino a algum país africano que possua sítios arqueológicos. Como exemplo, podemos citar as “ruínas do grande Zimbábue”, que remonta ao século XII. Acredita-se que se tratou de um importante império comercial

africano, que abrigava entre 10 e 20 mil pessoas. Os discentes podem utilizar o *Google Earth* para olhar o mapa do país e medir as distâncias entre o aeroporto e o sítio arqueológico, por exemplo. Ademais, precisam pesquisar sobre as possibilidades de hospedagem e alimentação existentes no lugar e imaginar o cotidiano do trabalho de campo e o tipo de material que pode ser encontrado na região. Neste caso, a disciplina de Geografia também pode ser evocada, uma vez que requer que o aluno se oriente no espaço e pode perceber questões de latitude, longitude, relevo local e outros aspectos naturais. Imaginar o cotidiano da viagem também faz com que o aluno pesquise por temas atuais referentes ao país em questão, gerando uma curiosidade sobre um espaço que, geralmente, não lhe é tão familiar.

Para a “habilidade” EF06HI01 (identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos), o trabalho com calendários é muito proveitoso e o continente africano possui diversas possibilidades. Não apenas para os casos do calendário muçulmano (já que grande parte do continente professa o islã), mas para outras formas de contar o tempo, como é o caso do calendário utilizado na Etiópia. No país, o Ano Novo é comemorado no dia 11 de setembro, ou 12 de setembro (em anos bissextos), do calendário cristão. Isso ocorre porque a igreja católica retificou o seu cálculo no ano 500, mas a igreja ortodoxa etíope não fez o mesmo.

Ao abordar a Idade Antiga, a BNCC enfatiza as civilizações grega e romana, diminuindo de forma significativa o espaço dado ao Egito, ao Reino de Cuxe e aos fenícios, por exemplo. Nesse caso, a África pode ser inserida na “habilidade” EF06HI11 (caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano). Ao abordar a expansão de Roma pelo Mar Mediterrâneo, é possível destacar o papel de Cartago como espaço de comércio, bem como a presença romana no Egito. Esse destaque na abordagem também desenvolve a habilidade EF06HI15 (descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no

Mediterrâneo e seu significado). O papel das Candances no reino de Cuxe, bem como das mulheres no Egito pode ser realçado para atender a “habilidade” EF06HI19 (descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais).

Para a compreensão das dinâmicas nas relações humanas ao longo do tempo, também é possível explorar os intercâmbios culturais e comerciais dos povos africanos com povos não-europeus, como o caso de Madagascar com os povos malaio-polinésios e do Zimbábue com as culturas árabe, indiana e persa. Mais uma vez, a Geografia pode ser chamada, uma vez que tais contatos foram possíveis graças às suas características espaciais.

O item EF07HI02 da BNCC estabelece que os discentes devem “identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico”. Acreditamos que, para além de focar na identificação de conexões e interações através na navegação pelo oceano Atlântico, possam ser exploradas também as redes comerciais estabelecidas ao longo do deserto do Saara, pensando-o também como um espaço de trocas culturais e comerciais. Esse movimento possibilita a inserção da história de Gana, Mali e Songhai, contribuindo para o item EF07HI03 da BNCC, na qual os estudantes devem “identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” e o item EF07HI14, que estabelece a necessidade de “descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente”.

Um outro ponto que merece atenção dos professores de história é o islã, que não deve ser tratado como um conteúdo isolado e inserido apenas na Idade Média e no que diz respeito à expansão do império árabe. É possível abordar as características da religião e demonstrar

sua presença na atualidade em diversos países africanos, como o Egito, que tem a maioria de sua população muçulmana. O islã dentro do continente africano também pode ser explorado pelos docentes para explicar as diversas formas de escravidão que existiam na região. Ao demonstrar como ocorria a escravidão nas sociedades muçulmanas e diferenciá-las de outras regiões, como as da África subsaariana, por exemplo, os alunos compreenderão a pluralidade desse conceito dentro do continente e, principalmente, estabelecerão diferenças com aquela verificada nas colônias americanas. Desse modo, é possível contemplar as “habilidades” EF07HI15, pelas quais é preciso “discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval” e EF07HI16, “analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.”.

A resistência de povos africanos também deve ser explorada. Um caso exemplar nesse sentido é a Etiópia que, no século XIX, não permitiu que a Itália avançasse em suas pretensões imperialistas na região. Esse foi um dos motivos que levou Benito Mussolini a invadir a região em 1935, quando estabeleceu políticas de segregação e proibiu a miscigenação entre italianos e africanos. Existem várias ilustrações voltadas para crianças produzidas no período criadas pelo artista italiano Aurélio Bertiglia. Tais desenhos foram utilizados em uma coleção de postais chamada de “La conquista dell’Etiópia” e tratava-se de uma propaganda das ações da Itália na região. Nas imagens, os italianos são representados dando comida aos etíopes e cortando os grilhões que estavam nos seus pés. Relacionar essa atitude de Mussolini com a resistência empreendida pela Etiópia em tempos anteriores cria uma conexão do continente africano com os temas da Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Essa proposta de atividade se relaciona ao item EF08HI23, “estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos

na África e na Ásia”, EF08HI26, “identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia” e o item EF09HI14, “caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais”. A análise dessas ilustrações também é um ótimo exercício para pensar as relações entre etíopes e italianos no período em que foram criadas.

No item EF09HI15, “discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização” é interessante debater não só a criação, mas estimular a pesquisa de momentos em que a ONU não conseguiu auxiliar países em seus conflitos, internos ou externos. Um caso emblemático nesse sentido é o do genocídio de Ruanda, ocorrido em 1994. Existem diversos materiais passíveis de ser utilizados de forma didática pelos professores, como filmes e obras literárias. O livro “A mulher de pés descalços”, de autoria de Scholastique Mukasonga, aborda a história de uma mãe tentando salvar a vida de seus filhos durante o genocídio. A própria autora é sobrevivente desse massacre e perdeu mais de 30 familiares no ocorrido, dentre eles a sua mãe, que serviu de inspiração para a personagem principal do livro. A ONU não conseguiu ajudar a apaziguar o conflito e retirou suas tropas de Ruanda. Cerca de 800 mil pessoas morreram. No início dos anos 2000, diversos filmes foram realizados retratando o contexto do genocídio, como “Hotel Ruanda” (2004), “História de um massacre” (2004), “Tiros em Ruanda” (2005), “Tensão em Ruanda” (2006) e “Abril sangrento” (2005). Portanto, os alunos analisariam como a ONU é representada nesses filmes, bem como ocorre a representação dos ruandenses no conflito.

Para auxiliar na “habilidade” EF09HI31, “descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia” é fundamental que haja um esforço para não considerar tais processos apenas como reflexos da Guerra Fria. Desse modo, é interessante que o professor busque na literatura, na pintura e na música africana alguns elementos

para demonstrar como que o descontentamento dos africanos com a presença europeia já existia antes daquele contexto. Como exemplo, indicamos as canções do grupo “N’gola Ritmos”, que podem ser utilizadas para demonstrar a valorização da língua local e o cotidiano de Angola sob o governo português. A professora Amanda Palomo Alves comenta que várias canções eram compostas e interpretadas em quimbundu, apresentando, portanto, elementos importantes para se pensar a cultura nacional daquele país, como a oralidade e a violência do sistema colonial português (ALVES, 2021, p. 200).

A “habilidade” EF09HI33 aponta para a necessidade de “analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação” e abre caminho para uma abordagem interessante sobre os países africanos. Entre 2010 e 2011, os governos do Egito, Tunísia e Líbia passaram por transformações importantes, nas quais as tecnologias digitais foram fundamentais. As redes sociais e a internet foram utilizadas para organizar levantes populares contra o autoritarismo dos governos em questão. Além da organização dos levantes, ocorriam transmissões ao vivo, via *Facebook*, das manifestações e repressões. O governo do Egito, por exemplo, criou uma série de barreiras para o uso de internet diante dos diversos protestos na época. Frente ao bloqueio colocado pelo governo para o uso da internet, os revolucionários se adaptaram e passaram a utilizar aparelhos com tecnologias mais antigas, como rádio amador e máquinas de fax. Mesmo assim, o levante popular mobilizado pelas redes levou ao fim o governo de Hosni Mubarak, que esteve no poder do Egito por mais de 30 anos.

4. Considerações finais

Muitos professores de História em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras se formaram no ensino superior antes de 2010, momento em que houve o gradual estabelecimento

das cadeiras de História da África nas universidades brasileiras e, conseqüentemente, um maior destaque para os estudos africanos na formação docente. Apesar das crescentes mudanças percebidas após a lei 10.639/03, as recentes alterações estruturais pelas quais a educação brasileira tem passado devem ser levadas em consideração para percebermos em que medida elas contemplam, ou não, a História da África.

A BNCC demonstra a permanência de uma perspectiva eurocêntrica. Mesmo defendendo uma “atitude historiadora” dos sujeitos envolvidos no saber escolar. Por conseguinte, os livros didáticos também permanecerão com tal perspectiva. Obviamente, sabemos que, submetido à uma leitura crítica e com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História. Ao mesmo tempo, também sabemos que nem tudo está no livro didático, pois o ensino se dá por múltiplos caminhos (FONSECA, 2003). Por essa razão, é importante pensarmos em propostas para abordar a História da África de modo a sugerir ideias para os docentes irem além desse instrumento tão utilizado. Longe esgotar o tema, o presente artigo é um esforço para pensar formas de abordar a história do continente africano no cotidiano das aulas de história dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta as “habilidades” sugeridas pela BNCC.

Gostaríamos de enfatizar que os currículos devem ser compreendidos como campos de disputas e que estão sempre em movimento e construção. Logo, o texto da BNCC deve ser lido tendo em vista o seu contexto. Concordamos com Caimi e Oliveira, quando afirmam que “a remoção de todos os conteúdos entendidos como polêmicos ou sensíveis é representativo de uma ideia de escola pautada na reprodução de saberes e formadora de sujeitos sabedores daquilo que lhes foi permitido saber e não atores interrogantes sobre a própria existência.” (CAIMI; OLIVEIRA, 2021).

Apesar de muita coisa já ter sido feita para que a lei 10.639/03 seja cumprida, a recente implementação da BNCC requer uma nova

movimentação para que o ensino da História da África seja assegurado. Nesse sentido, o papel político das universidades passa pela consolidação de diálogos para além das perspectivas acadêmicas, aproximando-se cada vez mais dos docentes da educação básica.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, Jan-Jun 2008.

ALENCAR, Lucas. Oito tipos de calendários usados pelo mundo. **RevistaGalileu.globo.com**, 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/oito-tipos-de-calendarios-usados-pelo-mundo.html> Acesso: em 18 mar. 2022.

ALVES, Amanda Palomo. “N’biri Birin” renasce: praticando a descolonização do currículo escolar a partir das canções do grupo “N’gola Ritmos” (1947-1959). **Revista Crítica Histórica**, v. 12, n. 14, p. 200-221, Dez. 2021.

AMORIM, Mariana de O.; MELLO, Rafaela A.; RALEJO, Adriana. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p.1-19, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 mar. 2022.

AZEVEDO, Patrícia B. de; MONTEIRO, Ana Maria F. da C.. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 2, p. 559-580, Jul-Dez 2013.

BARRETO, José. Filhos do Fascismo. Malomil, 2013. Disponível em: <https://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html> Acesso em: 01 mar. 2022

BARTKOWIAK, Jaqueline Z.; FONSECA, Thatiane de A.; MATTOS, Gabriel M.; SOUZA, Vitor H. do C.. A primavera árabe e as redes sociais: o uso das redes sociais nas manifestações da Primavera Árabe nos países da Tunísia, Egito e Líbia. **Cadernos de Relações Internacionais**, v. 10, n.1, p. 66- 94, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30432/30432.PDF> Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

CAIMI, Flávia E.; OLIVEIRA, Sandra Regina F. de. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educ. rev.**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn-7f3L94C/?lang=pt> Acesso em: 01 ago. 2022.

CARDOSO, Luisa Rita. Invasão italiana da Etiópia. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/invasao-italiana-na-etiofia> Acesso em 15 mar. 2022.

Com feridas ainda abertas, Ruanda relembra 25 anos de genocídio. O Globo, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/com-feridas-ainda-abertas-ruanda-relembra-genocidio-25-anos-depois-23576753> Acesso em: 07 abr. 2019.

DOMENICHINI-RAMIARAMANANA, Bakoly. Madagascar. In: EL FASI, Mohammed. **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 799-823.

Egípcios usam tecnologias “retrô” para driblar bloqueios nas comunicações. BBC News Brasil, 2011. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/01/110128_egito_retro_bg_jf Acesso em: 20 abr. 2022

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GABRIEL, Carmen T.; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127-146, Jan-Abr 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v.12, n. 01, p.98-109, Jan-Abr 2012.

GOMES, Raquel A. De memórias e lutas cotidianas: a institucionalização do ensino de história da África no Brasil. In: FERREIRA, Roquinaldo; REGINALDO, Lucilene. **África, margens e oceanos: perspectivas de história social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, pp. 487-506.

GUIMARÃES, Cecília Silva. **História da África no ensino superior**. A formação dos professores de história e a prática docente. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2013.

MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

LEITE, Ingrid Silva de Oliveira. A abordagem da temática indígena e da História da África nos livros didáticos: uma experiência na formação docente. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 157-174, Jul-Out 2020.

NETO, Geraldo. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica**, ano VIII, n. 15, p. 31- 61, Jul 2017.

OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson. História da África no curso de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 28, n. 1-3, p. 187-220, Jan-Dez 2006.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v.12, n.17, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educ. Real**, v. 36, n. 1, p. 147-172, Jan-Abr 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 38, p. 48-67, Jan-Jun, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213765/001116779.pdf?sequence=> Acesso em: 01 ago. 2022.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. Tese de Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SANTOS, M.A.; RIBEIRO; S.L.S.; ONÓRIO, W.O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 961-978, Set. 2020.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Uma história única sobre o continente africano: o tráfico transatlântico nos livros didáticos. In: FERREIRA, Roquinaldo; REGINALDO, Lucilene. **África, margens e oceanos: perspectivas de história social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021, pp. 539-552.

Scholastique Mukasonga: “Me tornei a guardiã da memória do meu povo”. **O Globo**, 2017. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/cultura/noticia/2017/07/scholastique-mukasonga-me-tornei-guardia-da-memoria-do-meu-povo.html#:~:text=Eu%20perdi%2037%20familiares%20no,uma%20fam%C3%A9Dlia%2C%20nem%20uma%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, 2004.

SILVA, Raquel Matos. **Internet e revolução no Egito**: o uso de sites de redes sociais durante a convulsão social que derrubou o governo ditatorial egípcio em 2011. Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37496> Acesso em: 20 de mar. 2022.

SOUZA, Marina de Mello e. Um continente no currículo. **Revista de História** (Rio de Janeiro), p. 72 - 75, 01 nov. 2008.

SOUZA, Mônica Lima. História da África. **Cadernos PENESB**, v. 12, p. 23-63, 2010.

SOUZA, Mônica Lima. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 71-105, 2006.

Tesouros Históricos Africanos - A Ruínas do Império Grande Zimbábue. **História Ilustrada**, 2014. Disponível em: <https://www.historiaillustrada.com.br/2014/06/tesouros-historicos-africanos-ruinas-do.html> Acesso em 20 mar. 2022.

A saga literária de *Harry Potter* como um caminho complementar à abordagem sobre o antissemitismo nazista em sala de aula

Ingrid Silva de Oliveira Leite

Universidade Federal de São João del-Rei.

Gabriel Oliveira Milagres Almeida

*Bolsista do PIBID no projeto de História-Geografia da UFSJ
no Edital CAPES n. 2/2020.*

Matheus Antônio da Silva Sousa

*Bolsista do PIBID no projeto de História-Geografia
da UFSJ no Edital CAPES n. 2/2020*

1. Introdução

Perante os desafios que ainda permeiam a prática docente na contemporaneidade, há de se considerar que, nos últimos anos, o ensino de História tem se desvencilhado de modelos pedagógicos tradicionais e descoberto novas possibilidades didáticas. Assim, para além de recursos alternativos como filmes, séries, *podcasts* e músicas; a literatura, em seus diferentes aspectos, tem se colocado como grande aliada da educação histórica, contribuindo, em última instância, para a construção de um conhecimento mais acessível e palatável aos jovens da Educação Básica. Com efeito, enquanto parte da experiência humana, uma produção literária é capaz de estabelecer diálogos não apenas

com seu presente imediato, isto é, seu contexto de elaboração, mas também com distintos passados, ressignificando experiências históricas na produção de novos sentidos. Por essa e outras razões, a literatura encerra um potencial didático considerável, podendo ser explorada por docentes de História no tratamento de diversos conteúdos.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta de interlocução entre História e literatura a partir da temática do antissemitismo nazista e da saga literária do personagem *Harry Potter*. Sucesso constante desde finais da década de 1990, a série de sete livros da escritora britânica Joanne Kathleen Rowling se apropriou de um conjunto de referências ligadas à ideologia nazista para a construção do sentido geral de sua trama narrativa, afigurando-se, desse modo, como um possível caminho complementar à abordagem do tema em sala de aula.

No que lhe concerne, essa proposta didática foi desenvolvida no âmbito do PIBID – subprojeto História/Geografia – da Universidade Federal de São João del-Rei e efetivada sob os moldes de uma oficina pedagógica direcionada aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Na ocasião, mediante uma aula remota expositiva¹, introduzimos a temática do Período Entreguerras (1918-1939) e, após deslindar o problema do antijudaísmo, propomos um diálogo entre o saber histórico e o universo ficcional apresentado em *Harry Potter*. Prontamente, a proposta desdobrou-se também na criação de um material didático em forma de apostila, a fim de que o trabalho realizado fosse expandido. Em suma, neste texto em particular, nos atentaremos às interações possíveis entre o tópico do antissemitismo nazista e a obra literária em questão. Tendo em vista a necessidade de inserir esse tema em um quadro programático mais amplo, iniciaremos com algumas reflexões em torno da abordagem da conjuntura do entreguerras e

1. Em virtude da pandemia da COVID-19, todo o projeto História-Geografia foi realizado de modo remoto, em salas de aula criadas pela plataforma *Google Meet*.

do antissemitismo nazista, para, finalmente, estabelecer os elos entre História e literatura.

2. A Alemanha do entreguerras e a experiência nazista: caminhos para uma contextualização

O processo de elaboração da oficina pedagógica partiu da análise histórica de duas temporalidades essenciais para o pleno entendimento do regime nazista e do antissemitismo. Primeiramente, consideramos expor o contexto histórico que permitiu com que Hitler e seus asseclas propagassem pela Alemanha os ideários nazistas, os quais futuramente viriam a dominar diversas esferas sociais do país. Neste sentido, alguns acontecimentos das décadas de 1920 e 1930 foram essenciais para o desencadeamento da história política no território alemão.

Com efeito, o início do século XX, em especial no continente europeu, foi marcado por duas grandes guerras de proporções mundiais: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No intervalo destes dois eventos, encontra-se o período denominado de “entreguerras”, caracterizado por profundas mudanças sociais e políticas, crises e ascensões de formas de governo ditatoriais. A Alemanha, em destaque, sofreu imediatamente com as consequências da Primeira Guerra Mundial. O ano de 1918, além de representar o fim de tal conflito, terminou com a derrota alemã. Consequentemente, os países vitoriosos, como Inglaterra, França e Estados Unidos, culpabilizaram a Alemanha pelo início da guerra e pela destruição de significativas partes do continente europeu.

Em 1919, foi assinado o Tratado de Versalhes. Tal documento colocava as diretrizes para a manutenção da paz nos anos vindouros e sanções ao Estado alemão, marcando a vitória da chamada Tríplice Entente (Reino Unido, França e Rússia). O tratado chama muito a atenção dos historiadores por evidenciar a humilhação imposta ao povo alemão, em forma de sanções políticas, bélicas, econômicas e

territoriais. Desse modo, a contextualização político-econômica envolvendo o período entreguerras na Europa permite com que os alunos compreendam a situação caótica na qual se encontrava a Alemanha. Além disso, o Tratado de Versalhes, como aponta o historiador britânico Richard J. Evans (2016), atuou de forma decisiva para a disseminação de teorias ultranacionalistas e antisemitas, as quais constituíram os baluartes ideológicos do nazismo.

Evidentemente, a Alemanha, na condição de derrotada, não possuía influência na tomada de decisões do Tratado de Versalhes, configurando-se como mera expectadora, enquanto sofria duríssimas penalidades. Por conseguinte, ao longo das décadas de 1920 e 1930, os sucessivos governos alemães democráticos estiveram diante de um país sucateado, tanto pelas perdas materiais e humanas da Primeira Guerra quanto pelas imposições do tratado, que geraram uma grave crise política e econômica no país. Ademais, é fundamental destacar que a mentalidade do povo alemão se encontrava igualmente devastada por todo o contexto. Muitos indivíduos se revoltaram contra o sistema vigente na Europa e, em meio ao caos, um grupo de extrema-direita e ultranacionalista, liderado por um cabo reformado do exército Bávaro, Adolf Hitler, apareceu no cenário político alemão.

Ao abordar os elementos supracitados, o docente demonstra aos estudantes a trama europeia do “entreguerras”, inserindo-os e ambientando-os na delicada situação perpassada pelo Estado alemão. Não obstante, em sala de aula, ainda é possível estabelecer um breve retrospecto da vida do ditador Adolf Hitler.

Com efeito, nascido em 1889, na Áustria, Adolf Hitler era filho de um funcionário público da alfândega, enquanto sua mãe era dona de casa. As evidências historiográficas pouco sabem de sua infância e juventude, muito em decorrência das frágeis condições financeiras e sociais de sua família. É sabido, no entanto, que o jovem Hitler era um mau aluno, pois não se relacionava bem com seus professores. Suas condutas eram consideradas subversivas, sendo caracterizado

como um estudante indisciplinado (EVANS, 2016, p. 215). Por outro lado, Hitler gostava muito de pinturas que retratavam elementos urbanos, em especial construções magníficas e prédios que simbolizavam o poder.

Sua vontade era estudar artes, de modo que, em 1907, ao completar 18 anos de idade, tentou ingressar na Academia Vienense de Artes. Entretanto, foi recusado pela instituição e, no mesmo ano, sua mãe morreu em decorrência de um câncer de mama. Após uma segunda tentativa fracassada para o ingresso na academia de artes, Hitler decidiu seguir sua vida em Viena, carregando consigo um “ódio violento pela convenção burguesa, pelo sistema, por regras e regulações” (EVANS, 2016, p. 217). Segundo Evans, Hitler viveu uma boêmia de artista fracassado. Também em Viena, Hitler obteve seus primeiros contatos com a política. No entanto, nada de considerável foi produzido por ele neste período (EVANS, 2016, p. 218).

Em 1914, no ano da deflagração da Primeira Guerra Mundial, Hitler decidiu lutar na guerra e se alistou como soldado voluntário do Exército bávaro. É importante destacar que ele não podia se alistar como combatente alemão pelo fato de ter nascido na Áustria. Entretanto, acabou passando despercebido no processo de alistamento, em decorrência do grande número de indivíduos ingressantes (EVANS, 2016, p. 221). Durante a Primeira Guerra Mundial, Hitler foi bastante ativo no *front* ocidental, atuando como mensageiro. No decorrer da guerra, foi promovido a cabo, conquistando também duas condecorações por bravura, sendo uma delas a Cruz de Ferro, ironicamente recomendada por um oficial judeu (EVANS, 2016, p. 221). Nos anos finais do conflito, foi ferido após um ataque com gás tóxico e ficou temporariamente cego. Foi enviado para um hospital militar na região da Pomerânia, local no qual recebeu a notícia sobre a derrota alemã.

Ainda segundo Evans, Hitler agarrou-se na ideia da “punhalada nas costas” para compreender os motivos pelos quais a Alemanha havia perdido a guerra. Acreditava que a causa principal da derrota decorria

da traição de alguns inimigos da pátria, que teriam destruído a cultura e a raça pura alemã. Os bodes expiatórios desta nefasta teoria foram, evidentemente, os judeus e os socialistas (EVANS, 2016, p. 222).

Em 1919, sentindo-se humilhado pela derrota alemã e carregando o espírito revanchista gerado pelas sanções do Tratado de Versalhes, Adolf Hitler, por ordem de seu oficial superior, participou de cursos de formação política em Munique. O caráter das aulas era explicitamente ultranacionalista, antissemita e conservador. Destaca-se entre os professores palestrantes Gottfried Feder, economista pangermânico e antissemita – que atribuiu aos judeus o fracasso econômico da Alemanha – e Karl Alexander von Müller, professor conservador de Munique (EVANS, 2016, p. 223). Ainda em 1919, Hitler entrou para o recém-criado grupo de extrema-direita Partido dos Trabalhadores Alemães, tornando-se o principal orador do movimento e organizando reuniões públicas calorosas em Munique. No ano seguinte, o grupo mudou o nome para “*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*”, ou Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, apelidado de Nazi, tendo Hitler como principal membro (EVANS, 2016, p. 224).

Em suma, o breve retrospecto da vida de Adolf Hitler permite com que o docente pontue diversos aspectos da gênese ideológica do nazismo. Em sequência, abordaremos duas movimentações importantes por parte do Partido Nazi: o golpe da cervejaria (1922) e o incêndio do *Reichstag* (1933). A escolha destes acontecimentos foi didaticamente elaborada para que os discentes possam refletir e analisar como as décadas de 1920 e 1930, na Alemanha, conviveram com sucessivas ameaças ao regime democrático da República de Weimar. Iniciemos, assim, a partir do *putsch* da cervejaria.

O dia 9 de novembro de 1923 foi marcado pela primeira tentativa de golpe de Estado pelos nazistas. Hitler, acompanhado por vários apoiadores armados, marchou pelas ruas de Munique em uma exibição de autoritarismo e poderio bélico. O principal objetivo dos nazistas era tomar o prédio do Ministério da Guerra e declarar que

a Alemanha seria governada por Hitler e seus asseclas. No entanto, o grupo nazi, nas portas do ministério, foi confrontado por policiais. Houve troca de tiros e 14 nazistas e quatro policiais foram mortos. Hitler foi detido no local (EVANS, 2016, p. 249). Na prisão, escreveu o livro “*Mein Kampf*”, ou Minha Luta, importante registro político-ideológico dos nazistas.

Uma década após o fracassado golpe da cervejaria, os alemães presenciaram um terrível acontecimento: o incêndio do *Reichstag*, a construção que representa o parlamento alemão e principal símbolo da democracia. No dia 27 de fevereiro de 1933, o jovem holandês Marinus van der Lubbe foi detido e acusado de, sozinho, ter provocado o incêndio. Na época, o Partido Nazista já se configurava no alto escalão da política alemã. Hitler ocupava a chancelaria, um dos principais e mais poderosos cargos políticos da Alemanha. O evento do incêndio foi ideal para os nazistas realizarem uma intensa propaganda anticomunista no país, tendo em vista que Hitler pretendia lançar os membros do Partido Comunista na ilegalidade. Os nazistas acusaram Van der Lubbe de ser um infiltrado socialista no país, tendo agido em nome dos comunistas. Hitler demonstrou todo o seu tom antidemocrático (EVANS, 2016, p. 407). Em sequência, Adolf Hitler divulgou o decreto que “permitia ao governo assumir o controle dos estados federados caso a ordem pública estivesse em perigo” (EVANS, 2016, p. 408). Logo, é possível afirmar que o ataque ao *Reichstag* serviu de pretexto para legitimar a ditadura nazista na Alemanha.

3. Uma possibilidade didática: o antisemitismo nazista em perspectiva de longa duração

Em 1949, Fernand Braudel defendeu uma tese profundamente inovadora. Ao analisar a dinâmica do mundo mediterrânico na época de Felipe II, o historiador francês apontou para a necessidade de se pensar o passado não apenas a partir do nível superficial dos acontecimentos,

mas também a partir dos processos estruturais que, atuando na longa duração, condicionaram uma determinada realidade pretérita. O conceito de longa duração revelou-se, assim, determinante para o rompimento com uma concepção historiográfica excessivamente atrelada aos fatos e aos indivíduos e para o encontro do pesquisador com uma história de fronteiras mais amplas, de realidades mais estáveis e de fôlego mais contido (BRAUDEL, 1990, p. 10).

No que diz respeito ao tema desta exposição, há de se constatar que, para além de suas vantagens teórico-metodológicas, a perspectiva braudeliana apresenta-se como um poderoso recurso didático a ser mobilizado nas salas de aula da educação básica, tendo em vista que propicia um tratamento mais sofisticado e apurado de determinados conteúdos. É o que se observa, por exemplo, no caso do antissemitismo nazista. Em geral, a análise dessa temática restringe-se às décadas iniciais do século XX. Trata-se, por certo, de um recorte plenamente justificável e capaz de deslindar minúcias que, de outro modo, seriam ignoradas. No entanto, no contexto da formação básica, o recurso à categoria de longa duração na abordagem do antissemitismo pode verificar-se extremamente frutífero. No que lhe concerne, tal recurso pressupõe a inserção do antissemitismo nazista do século XX nos quadros mais amplos e complexos do anti-judaísmo tradicional.

Como se sabe, o antijudaísmo não foi um produto do século XX, nem tampouco uma criação do movimento nazista. Este, ao contrário, se apropriou de uma realidade vigente no mundo ocidental há séculos, concedendo-lhe novos contornos. Nesta orientação, a fim de introduzir o problema aos alunos, pode-se recorrer a uma estratégia didática bastante simples: apresentar trechos de algum escrito antijudaico da Idade Média ou do início da Era Moderna. O trecho abaixo, escrito pelo reformador Martinho Lutero em meados do século XVI, oferece um bom ponto de partida para a discussão do tema:

(...) os judeus jamais deixarão deste orgulho e da glória de sua estirpe nobre. São obstinados. Os cristãos devem precaver-se para que não sejam seduzidos por este povo maldito e obstinado (...). Nunca o sol iluminou um povo tão sanguinário e vingativo, e ainda se julga o povo eleito de Deus! (...). Em histórias muitas vezes são acusados de envenenar poços, de roubar crianças e torturá-las (...). Eles habitam entre nós, sob nossa proteção, usam nossa terra, nossas ruas, nossas feiras e nossos becos. E, muitas de nossas nobres autoridades, roncam impassíveis, de boca aberta, deixando os judeus esvaziarem seus cofres (...). Como não trabalham, a nada têm direito, muito menos que os paguemos com nosso dinheiro. No entanto, eles têm nosso dinheiro e nossos bens e, apesar de estrangeiros, são donos em nossa terra (LUTHER, 1993, p. 10-17).

Essa estratégia didática tem por princípio o desejo de provocar um incômodo nos alunos, levando-os a identificar a existência de um antijudaísmo no ocidente há séculos, antes da ascensão nazista na Alemanha. Assim, com a exposição do texto, a análise dos processos responsáveis pelo desenvolvimento dessa lógica antijudaica no mundo ocidental torna-se mais viável.

Sobre esse aspecto, é preciso compreender que, ao que tudo indica, no Império Romano e nos reinos romano-germânicos da Alta Idade Média, judeus e cristãos conviviam de forma relativamente pacífica, como nos informa Jeffrey Richards (1993, p. 95). De igual maneira, nos reinos germânicos do alto medievo, os judeus não foram sistematicamente molestados, antes, chegaram a prosperar na Itália ostrogótica e na Gália carolíngia, sendo, em geral, valorizados como mercadores, diplomatas e soldados (RICHARDS, 1993, p. 96). Na Península Ibérica, apesar de algumas medidas de caráter antijudaico adotadas pelos últimos reis visigodos, os judeus permaneceram integrados à dinâmica social e econômica da região, situação que se manteve estável durante a dominação islâmica. Com efeito, no mundo islâmico ibérico, os judeus se aproveitaram das redes de comunicação e comércio que os conectavam com as comunidades judaicas do Leste, ainda

que, sobre eles, pesasse um *status* de inferioridade legal (BACCI, 2017, p.143 e 144). Seja como for, o fato objetivo é que os judeus representavam uma minoria na Alta Idade Média com costumes, crenças e práticas distintas dos cristãos, o que os tornava um objeto de perseguição em potencial (RICHARDS, 1993, p. 95).

Para Jean Delumeau (2009, p. 417-418), o ponto de ruptura com essa situação de relativa tranquilidade se processou em finais do século XI, com o início das cruzadas, quando passaram a ser constantemente perseguidos em várias regiões da Europa. Em termos gerais, essa transformação se explica, pois as Cruzadas transformaram a visão da cristandade acerca daqueles que dela não faziam parte. Assim, se fosse necessário combater os “infiéis” que estavam além das fronteiras da Europa, como os mulçumanos de Jerusalém, tornava-se ainda mais urgente combater os que estavam no seio da própria cristandade, como os judeus. Conforme destaca Richards (1993, p. 97), na esteira do ideal de cruzada, desenvolveu-se uma campanha crescente contra as populações judaicas que habitavam na Europa.

Segundo Delumeau (2009, p. 436), duas queixas fundamentais se projetaram sobre os judeus a partir do início das Cruzadas. De um lado, os cristãos os acusavam do crime de deicídio. Nesta orientação, os judeus eram considerados responsáveis pela crucificação de Jesus, que, para a tradição cristã, era detentor de uma natureza divina. Por outro lado, incidiam acusações de assassinatos rituais e cerimônias satânicas de profanação das hóstias consagradas nos cultos católicos. Delumeau (2009, p.436-441) focaliza, nesta perspectiva, uma série de ocorrências que evidenciam a generalização de um profundo sentimento de hostilidade em relação às populações judaicas no âmbito da mentalidade coletiva do ocidente.

Movidos por uma consciência expansionista e intolerante, os cristãos de outrora buscaram, então, mecanismos de combate ao judaísmo. Uma primeira ação consistiu em forçar os judeus a abraçar a fé cristã. Assim, em várias regiões da Europa, cristãos conduziam judeus

às fontes batismais, crendo, dessa forma, que a água sagrada do batismo expulsaria o “demônio” de suas almas (DELUMEAU, 2009, p. 442).

Não obstante, os cristãos do medievo empenharam-se, entre fins do século XII e início do século XIII, em estabelecer medidas segregacionistas que visavam isolar os judeus do restante da cristandade. Nesta acepção, os III e IV Concílios de Latrão, reunidos, respectivamente, em 1179 e 1215, definiram que os judeus não poderiam ocupar cargos públicos nas cidades e deveriam usar trajes diferentes dos cristãos. Na França, os judeus passaram a vestir uma espécie de túnica com um círculo amarelo costurado no centro. Na Alemanha, foram obrigados a portar um chapéu cônico sobre a cabeça. No desenrolar do século XIII, os estatutos sinodais franceses confirmaram as decisões dos concílios, proibindo os cristãos de empregar judeus como criados, partilhar com eles refeições e encontrá-los em banhos públicos (DELUMEAU, 1993, p. 444). Nesta mesma linha, em 1412, um estatuto municipal publicado em Valladolid impôs aos judeus, para além das medidas em curso, a obrigação de morar em um bairro fechado. De fato, os judeus detinham, há algum tempo, o costume de se agregar em bairros específicos, que eram então reconhecidos como “judarias”. Os espaços reservados criados a partir do século XV, no entanto, aproximavam-se mais de prisões do que de agrupamentos espontâneos (DELUMEAU, 2009, p. 446). Finalmente, Delumeau (2009, p. 449) nos informa que quando os confinamentos não se mostraram suficientes para extirpar os judeus do seio da cristandade, recorreu-se às expulsões. Assim, a partir de finais do século XIII, os judeus foram expulsos de diferentes lugares da Europa. Este fenômeno ocorreu na Inglaterra, em 1290; na França, em 1394; na Saxônia, em 1424; na Espanha, em 1492; e em Portugal no ano de 1496.

É preciso ponderar a inserção de Espanha e Portugal nesse quadro geral. Isso porque a Península Ibérica se mostrou mais tolerante em relação aos judeus durante boa parte do baixo medievo. Todavia, a partir de finais do século XIV, a situação se alterou significativamente,

e os territórios de Castela, Aragão e Navarra assistiram a verdadeiras ondas de hostilidade popular contra as populações judaicas. Em face da repressão, milhares de judeus recorreram às autoridades eclesiásticas a fim de aderirem ao cristianismo. Estes recém-conversos, por sua vez, passaram a ser reconhecidos como “cristãos-novos”, categoria que desempenhou um papel essencial na definição das hierarquias sociais ibéricas no início da modernidade. Entretanto, a despeito terem aparentado uma genuína conversão, muitos desses judeus persistiam com seus antigos ritos religiosos. Recusavam-se, por exemplo, a comer determinados tipos de comida, que consideravam impuras. Desse modo, mantinham suas tradições ancestrais. Para os cristãos, tais ocorrências foram interpretadas como uma prova de que nem mesmo as águas sacramentais do batismo eram suficientes para extirpar a fé judaica da Europa, uma vez que o judeu parecia conservar a herança dos pecados de Israel. Nesta lógica, como sublinha Delumeau (2009, p.452), o antijudaísmo cristão, sem deixar de ser teológico, tornou-se também “racial” e o judeu começou a ser visto não apenas como o responsável pela crucificação de Jesus, mas também como o detentor de um sangue impuro.

À vista disso, os judeus e, conseqüentemente, os cristãos-novos foram colocados em um plano de inferioridade sanguínea em relação aos demais cristãos, realidade que, somando-se às questões religiosas, produziu novos ordenamentos sociais. Sintomático desse processo foi o estatuto municipal publicado na cidade de Toledo em 1449. Pela primeira vez na Espanha, um corpo legal, baseando-se nos princípios do direito canônico e do direito civil, enumerou uma série de heresias e crimes cometidos pelos cristãos-novos, que foram considerados indignos de ocupar cargos privados e públicos na cidade em função de seu sangue impuro (DELUMEAU, 2009, p. 453). A criação desses estatutos restritivos se espalhou pela Europa a partir de finais do século XV. Nas sociedades ibéricas do Antigo Regime, a política de pureza de sangue se expressou em uma série de editos, decretos, regimentos e

ordenações que proibiam os detentores de um “sangue impuro” de ingressar em ordens militares, confrarias, cargos públicos e eclesiásticos etc. É importante demarcar, a esse respeito, que, no mundo ibérico, a categoria de portadores de “sangue maculado” se estendeu também aos mouros, aos ciganos, aos escravos e às populações indígenas.

Frente ao exposto, torna-se notória a riqueza de uma análise que, partindo do antissemitismo nazista, recorre à longa duração e identifica processos de enraizamento de uma lógica antijudaica no ocidente desde tempos mais remotos. Todavia, pensar na longa duração implica olhar não apenas para as permanências, mas também para as rupturas. Desse modo, há de se enfatizar que, no século XIX, verifica-se, sobretudo na França e na Alemanha, a publicação de diversos escritos antijudaicos. Ao contrário dos escritos antijudaicos tradicionais, muito atrelados às questões religiosas, as produções antissemitas do século XIX giravam em torno de acusações de cunho econômico e racial, uma vez que foram notoriamente influenciadas pelas teorias racistas em desenvolvimento (EVANS, 2013, p. 60 e 61). Assim, entre os principais autores referenciados pelos antissemitas alemães da virada do século XIX para o XX, encontramos o diplomata, escritor e filósofo Arthur Gobineau, um dos maiores teóricos do chamado racismo científico.

Em 1853, Gobineau escreveu um ensaio no qual dividia a espécie humana em diferentes raças, defendendo a tese de que nenhuma verdadeira civilização surgiu sem a iniciativa de pessoas da raça branca. Os pensadores antissemitas alemães, por outro lado, se apropriaram dessas premissas racistas para demarcar a superioridade da raça ariana sobre as demais “raças”. Os germânicos, portanto, seriam os mais “evoluídos”. Nas tramas ideológicas do movimento nazista, esses referenciais antissemitas foram incorporados ao discurso pela construção de uma nação ideal. Por esse ângulo, o antissemitismo nazista, em descompasso com o antijudaísmo tradicional – marcadamente religioso – fundamentava-se na premissa de que a nação alemã se

encontrava, naquela altura, em uma situação de degeneração moral, que precisava ser revertida com urgência. Neste sentido, a constituição de uma nação ideal no futuro passava, necessariamente, por um processo de purificação da raça no presente.

Em sala de aula, a fim de melhor evidenciar esses pontos de ruptura, pode-se recorrer a alternativas didáticas como esquema gráficos, mapas mentais ou mesmo incentivar os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças do antissemitismo nazista e o antijudaísmo tradicional. Percebe-se que o conceito de longa duração propicia uma abordagem mais ampla e diferenciada do conteúdo. Certamente, ao recorrer a esse enfoque metodológico, perdem-se de vista elementos de caráter micro, referentes aos processos que se desdobraram na Alemanha na primeira metade do século XX. Todavia, para a construção de uma consciência histórica problematizadora na educação básica, a inserção do antissemitismo nazista em um plano de análise mais extenso é capaz de produzir resultados significativos.

4. O antissemitismo nazista e a saga literária de Harry Potter: interlocuções possíveis

Para além do enfoque metodológico braudeliano, a abordagem do antissemitismo nazista em sala de aula pode ser consideravelmente enriquecida a partir de um diálogo entre história e literatura. Dentre as obras que permitem tal interlocução, a saga literária de *Harry Potter* é, com efeito, uma das mais interessantes para o cenário da Educação Básica. Lançada entre 1997 e 2007, a obra da escritora britânica J. K. Rowling logo extrapolou as fronteiras da Inglaterra e passou a integrar o imaginário de crianças e jovens ao redor de todo o globo, sendo traduzida para diversos idiomas. Estima-se, atualmente, que mais de 500 milhões de cópias dos sete livros da saga já foram vendidas (SILVA, 2019, p. 4). Em face dessa amplitude e repercussão, o mundo mágico de *Harry Potter* tornou-se também o centro de interesse de

inúmeras produções acadêmicas, mobilizando pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. É preciso compreender, neste sentido, que, apesar de enquadrar-se no gênero de ficção, tal trama narrativa mobilizou – e mobiliza – assuntos relevantes para o tempo contemporâneo, como autoritarismo político, conflitos étnicos, hierarquias sociais e racismo. Por essa razão, a saga de J. K. Rowling oferece um rico campo de alternativas didáticas a ser explorado pelo ensino de História no tratamento de diversas questões e do antissemitismo nazista em particular.

A narrativa gira em torno de um jovem órfão que, aos 11 anos de idade, descobriu ser um bruxo e abandonou a infeliz vida que tinha com seus tios no sudeste da Inglaterra para ingressar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, um centro de formação para crianças com habilidades mágicas especiais. Ali, Harry entra em contato com um universo totalmente distante de tudo o que conhecia. A começar pelo fato de que, na escola, os alunos eram divididos em quatro casas diferentes, que funcionavam como equipes de trabalho.

Essa divisão, por sua vez, era feita com base nas características emocionais e intelectuais dos estudantes. A primeira casa, chamada Sonserina, recebia as crianças que tinham por principal característica a ambição. A segunda casa, chamada Grifinória, contemplava os mais corajosos. A casa de Lufa-Lufa, por outro lado, admitia os alunos que prezavam pela gentileza, e a casa de Corvinal, por fim, recrutava os mais sábios. A seleção era feita por um chapéu mágico que, colocado sobre a cabeça dos recém-chegados, entendia suas personalidades. Harry, no que lhe concerne, foi indicado para a casa de Grifinória.

Logo nos primeiros meses que permaneceu em Hogwarts, Harry percebeu que, a despeito de sua terrível infância na casa de seus tios, ele era, na verdade, um garoto famoso, sendo conhecido no universo mágico como “o menino que sobreviveu”. Isso porque, quando ainda bebê, Harry havia sobrevivido ao ataque de um dos mais poderosos bruxos da época: Lord Voldemort. Membro da casa de Sonserina,

Voldemort era, com efeito, um bruxo extremamente ambicioso. Ainda jovem, nutriu o desejo de tornar-se imortal, o que o levou a realizar o atentado. No entanto, o projeto de Voldemort não era apenas pessoal, calcado em uma ambição incontrolável, mas também político, fundamentado na necessidade de promover uma “purificação da raça bruxa”, isto é, de exterminar do mundo bruxo aqueles que detinham um “sangue impuro”. E aqui se percebe, de antemão, como J.K Rowling se apropriou de um aspecto incontornável da ideologia nazista para a construção do eixo central de sua saga literária: a luta de Voldemort, o antagonista, contra Harry, o herói.

É preciso compreender, neste sentido, que o mundo mágico de *Harry Potter* se caracterizou, fundamentalmente, pela existência de divisões “raciais” entre os bruxos. Em primeiro plano, os bruxos eram compreendidos como sujeitos diferentes da maioria dos indivíduos comuns, que, por não possuírem poderes especiais, eram chamados de “trouxas”. Tratava-se, assim, de uma demarcação basilar, por meio da qual se operava uma divisão entre os que dominavam as artes mágicas – os bruxos – e os demais seres humanos. Os bruxos, todavia, não eram vistos de forma homogênea, uma vez que sobre eles pairava três grandes categorias de distinção racial. A primeira referia-se, assim, aos considerados “puros-sangues”, isto é, os bruxos que nasceram de pai e mãe também bruxos. Em outros termos, essa categoria contemplava aqueles cuja ascendência familiar era bruxa por nascimento. A segunda categoria, por sua vez, englobava os bruxos designados como “mestiços”, ou seja, aqueles que nasceram de um pai bruxo e de uma mãe trouxa ou vice-versa. Por fim, na terceira categoria estavam todos os que, apesar de terem nascido de pais puros-sangues, não detinham poderes mágicos, sendo chamados, então, de “abortos”. Em suma, para Voldemort, aqueles que não possuíam um sangue puro contaminavam o mundo bruxo e, por essa razão, deveriam ser eliminados.

Por certo, eis-nos, aqui, diante de múltiplas possibilidades de conexão entre a história e a literatura. Em sala de aula, é possível explorar, a princípio, a própria ideia de pureza de sangue, fazendo referência aos processos de conversão das populações judaicas ao cristianismo no fim da Idade Média e ao surgimento dos estatutos de pureza de sangue no mundo ibérico. Pode-se pensar, posteriormente, como o movimento nazista ressignificou essa categoria à luz das teses racistas do século XIX, colocando as populações judaicas como detentoras de um sangue impuro e, portanto, passíveis de serem exterminadas. Finalmente, é inconcebível não relacionar o projeto político do antagonista da saga com aquele esboçado por Hitler na primeira metade do século XX.

Voltando ao enredo de *Harry Potter*, faz-se necessário notar que os intentos de Voldemort não representavam uma completa novidade para o mundo bruxo. Ao contrário, seu projeto articulava-se perfeitamente com opiniões emitidas anteriormente, como as de Salazar Sonserina, o criador da casa de Sonserina e um dos fundadores da Escola de Hogwarts. Vale lembrar, a esse respeito, que Hogwarts foi fundada por quatro grandes bruxos em um passado remoto. No princípio, cada um deles trabalhou com empenho e afinidade. Passado algum tempo, contudo, Salazar Sonserina distanciou-se dos demais bruxos após apresentar uma proposta que desagradou a todos. Para Sonserina, apenas os alunos que fossem sangue-puro deveriam ser admitidos em Hogwarts, tendo em vista que, na sua concepção, os mestiços eram inferiores e indignos de receberem os ensinamentos mágicos. Apesar de não terem se concretizado, as intenções de Sonserina foram responsáveis por engendrar uma visão preconceituosa no mundo bruxo. Nesta lógica, muitos membros da casa de Sonserina passaram a chamar os mestiços de “sangue ruim” e, no cotidiano da escola, os viam como inferiores.

O trecho abaixo, retirado do segundo livro da saga, expressa como essa noção preconceituosa se processava no dia a dia dos alunos da

escola. Trata-se do episódio em que Draco Malfoy, aluno sangue-puro da casa de Sonserina, chamou Hermione, uma bruxa mestiça, de “sangue ruim”. O amigo da garota, Rony, explicou a ela o que isso significava efetivamente. Conforme se segue:

- É praticamente a coisa mais ofensiva que ele podia dizer – ofegou Rony, voltando – Sangue ruim é o pior nome para alguém que nasceu trouxa, sabe, que não tem pais bruxos. Existem uns bruxos, como os da família Malfoy, que se acham melhores do que todo mundo porque têm o que as pessoas chamam de sangue puro (...).

– É uma coisa revoltante chamar alguém de... – começou Rony, enxugando a testa suada com a mão trêmula – ... sangue sujo, sabe. Sangue comum. É ridículo. A maioria dos bruxos hoje em dia é mestiça. Se não tivéssemos casado com trouxas teríamos desaparecido da terra. (ROWLING, 2000, p. 71).

Desse modo, ao longo dos séculos, uma lógica preconceituosa e excludente foi se enraizando em determinados setores do mundo bruxo, fator que propiciou a ascensão de discursos e práticas discriminatórias. De fato, foi o que ocorreu com Lord Voldemort. Este, um membro fiel da casa de Sonserina, odiava os bruxos mestiços e os trouxas. Sendo assim, ao lado de suas pretensões individuais, Voldemort criou uma rede de seguidores dispostos a lutar pela purificação da raça bruxa, o que, necessariamente, conduzia à eliminação daqueles que eram considerados inferiores. Direcionada ao seu séquito, a fala de Voldemort exposta abaixo evidencia claramente o potencial destrutivo desse projeto:

- Muitas das nossas árvores genealógicas mais tradicionais, com o tempo, se tornaram bichadas – disse, enquanto Belatriz o mirava, ofegante e súplice. – Vocês precisam podar as suas, para mantê-las saudáveis, não? Cortem fora as partes que ameaçam a saúde do resto. [...] – **E tal como fazem na família, façam no mundo também... vamos extirpar o câncer que nos infecta até restarem apenas os que têm sangue verdadeiramente puro** (ROWLING, 2007, p.13, grifo nosso).

Como se observa, J. K. Rowling estruturou a narrativa a partir de um referencial histórico em particular, mobilizando a experiência ideológica nazista na constituição dos pontos centrais do enredo de *Harry Potter*. Com efeito, os trechos apresentados podem ser trabalhados durante uma aula sobre o tema, abrindo caminhos para reflexões sobre conflitos étnicos e preconceitos que se enraízam ao longo do tempo.

Em suma, os elos entre a ficção de Rowling e o fenômeno do antissemitismo nazista são notórios. No mundo mágico de *Harry Potter*, a existência de diferentes categorias raciais ensejou discursos discriminatórios e práticas preconceituosas que foram se desenvolvendo no decorrer dos séculos. Neste sentido, Lord Voldemort, ao propor a purificação da raça bruxa mediante a extinção dos bruxos mestiços, se apropriava de uma lógica racista já enraizada naquele universo, concedendo-lhe novas dimensões. De igual forma, o projeto político nazista, ao propor a purificação da raça ariana por meio da eliminação daqueles que eram considerados indesejados – dentre os quais se enfatizava os judeus – articulava-se com concepções e práticas historicamente constituídas no ocidente em processos de longa duração. Ademais, tal como o movimento organizado por Voldemort, o Nazismo inseriu-se em um mundo fortemente marcado pelas divisões e hierarquias de raça desenvolvidas no século XIX, o que, em última instância, foi responsável por conceder novos contornos ao antijudaísmo.

Por fim, tanto na história quanto na literatura, verifica-se a existência de rupturas e continuidades. Este é, certamente, um bom tópico a ser explorado em sala de aula. Os alunos podem compreender que nenhum acontecimento carrega, em si mesmo, o potencial de transformação completa da realidade, antes, vinculando-se ao seu passado, apresenta elementos de permanência em seu presente. Em face da interlocução estabelecida com a literatura, tais apontamentos auxiliariam na concretização da ideia de que os fatos constituem apenas o mais superficial nível da realidade humana, importando mais para a compreensão dos fenômenos históricos a análise dos processos.

5. Considerações finais

A narrativa de Harry Potter é uma referência para diversos estudantes. Seja pelos livros ou pelas adaptações cinematográficas realizadas, a história do jovem bruxo tem um grande potencial de diálogo com o ensino de História. O presente capítulo estimulou o estabelecimento de pontes entre a trama criada por J. K. Rowling e a disciplina de História para trabalhar o antissemitismo em sala de aula. Tal conteúdo histórico é importante não apenas para pensar a Alemanha nazista, mas também fenômeno interessante de ser compreendido numa perspectiva de longa duração e possível de ser relacionado a outros momentos históricos.

A experiência proporcionada pelo PIBID e a elaboração e aplicação da oficina pedagógica evidenciou um panorama da atuação docente, tanto dentro quanto fora das salas de aula. Este capítulo constituiu-se como um resultado dos bolsistas envolvidos, não apenas na leitura e pesquisa refinada sobre o tema, mas também na preocupação de partir de referências dos alunos da Educação Básica para pensar a abordagem do conteúdo histórico. Por isso, o zelo com a pesquisa histórica e a preocupação em fornecer aos alunos um conteúdo baseado em grandes referências historiográficas nortearam todo o trabalho.

Harry Potter é uma referência no cotidiano de grande parte do público jovem e, por isso, buscamos aproximar, com responsabilidade e embasamento científico, a História e o lúdico, o ensino e o entretenimento. Para o historiador alemão Jörn Rüsen (2010, p. 44):

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

Assim, é necessário ressaltar a importância do PIBID para a formação acadêmica. Mesmo em tempos pandêmicos, todo o grupo empenhou esforços para contornar os obstáculos que o modelo de ensino virtual impôs. Para além das oficinas pedagógicas, foi possível a leitura e análise de diversos autores, como Paulo Freire e Isabel Barca.

O PIBID proporciona a seus bolsistas um primeiro contato com a realidade escolar com todos os seus desafios e obstáculos e auxilia para que, após a universidade, estejam aptos para atuar nas diversas escolas brasileiras. Desta forma, agradecemos à CAPES, pelas bolsas concedidas, e aos envolvidos no projeto desenvolvido.

Referências

BACCI, André Luiz. Uma história do judaísmo na Península Ibérica: pertença, intolerância e coerção. **Último Andar**, n. 30, p. 138-163, 2017.

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, v. 30, n. 62, p. 261-294, 1965.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EVANS, Richard J. **A chegada do terceiro reich**. São Paulo: Planeta, 2016.

LUTHER, Martin. **Dos judeus e suas mentiras**. Revisão Editora, 1993.

RICHARDS, J. H. **Sexo, desvio e danação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a câmara secreta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 41-49.

SILVA, Jenifer Cabral. Entre pergaminhos, magia e história: um estudo sobre o ensino de História na narrativa ficcional de Harry Potter. Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

Miscigenação biológica, mestiçagens culturais e biológicas e a interpretação da História

Isnara Pereira Ivo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

1. Introdução

Amálgamas, misturas e mesclas moldaram a formação da sociedade brasileira desde as primeiras chegadas de europeus e africanos que protagonizaram encontros inéditos com indígenas na América. As circulações de saberes e técnicas abrigadas naqueles que, também, conduziam diferentes crenças, fisionomias e sentimentos, deram tons às gentes resultantes das misturas culturais e biológicas que há muitos séculos já se verificavam nos demais continentes. A historiografia registra vários exemplos de movimentos de pessoas e coisas no espaço “mundializado” ultramarino português (HOLANDA, 1994a; HOLANDA, 1994b/1ª ed. 1959; FREYRE, 1973/1ª ed. 1933; BOXER, 1981/1ª ed. 1969; LAPA, 2000/1ª ed. 1966; CANABRAVA, 1984/1ª ed. 1942). Assim, as conquistas das monarquias católicas configuraram-se em uma diversidade de lugares, costumes e idiomas que inauguraram diálogos em espaços não-europeus (GRUZINSKI, 2004; 2001).

A historiografia sobre as mestiçagens culturais e biológicas referentes ao século XVIII e a períodos anteriores tem demonstrado que a ideia de raça associava-se aos princípios de pureza de sangue,

às características fisionômicas e às ascendências genealógicas, vigentes no Velho Mundo. Historiadores têm optado por usar o conceito de *qualidade*, termo que aparece nas fontes coevas para se referir a brancos, negros, pretos, crioulos, pardos, mulatos, curibocas, cabras, fuscas e demais palavras utilizadas para identificação no mundo moderno. A *qualidade* relaciona-se à cor da pele, à fisionomia, às origens e à condição sócio jurídica – livres, libertos e escravos – de pessoas e grupos sociais.

Essa pluralidade de cores e formas que caracterizou a sociedade brasileira foi, para o cientificismo e o racionalismo laico do século XIX e parte do século XX, no Brasil, interpretado a partir da noção de miscigenação biológica, que era considerada um empecilho para o desenvolvimento da nação cujo caminho para a civilização passava pelo branqueamento e pela superação da mestiçagem. Os estudiosos do darwinismo social acreditavam que o desenvolvimento e o progresso das nações vinculavam-se às sociedades puras e livres de processos de miscigenações. Dissemina-se, então, a ideia de que uniões “híbridas” produziam seres degenerados e fracos, pois a herança genética de uns impedia a preservação da herança biológica dos seres de melhor *qualidade* (DIWAN, 2007; SCHWARCZ, 1991, SOUSA, 2022).

A permanência das crenças de inferioridade de índios, negros e mestiços permeou os modelos de interpretação da História e se consolidou em estudos de intelectuais nos séculos XIX e XX. Em geral, os estudos afins remontavam a perspectivas iluministas sobre mesclas. De um lado, os humanistas, em especial Rousseau, que assumiram voz dissonante em defesa de uma humanidade una e, de outro, ilustrados como Buffon e De Pauw que disseminavam a ideia de que havia diferenças essenciais entre os homens. George-Louis Leclerc, o conde de Buffon (1707-1888), foi um naturalista francês que afirmava serem as raças de única origem – a caucasiana – e que as demais eram produtos da degeneração por fatores ambientais, daí sua conclusão de que a inferioridade dos povos americanos se explicava pela “natureza

infantil do continente”. Cornelius De Pauw (1739-1799) foi um jurista nascido em Amsterdam que concebia os americanos como espécies inferiores por possuírem conformação orgânica menos complexa e portarem desvios patológicos explicados pela natureza em que viviam. Assim, considerava os nativos do Oeste e do Norte da Europa superiores aos nativos do Novo Mundo (SCHWARCZ, 1991. pp. 43-66; DIWAN, 2007; SOUSA, 2022).

2. Miscigenação biológica e o lugar de índios e negros

As mesclas culturais e biológicas, processadas desde o século XV, estiveram presentes no “*Como se deve escrever a história do Brasil*”, de Karl von Martius (1794-1868), vencedor de um concurso promovido pelo recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1847, mas já publicado em 1844 (GUIMARÃES, 1988, p. 5-27). O naturalista e botânico procurou sistematizar a compreensão da História do Brasil a partir da composição das raças formadoras da nação brasileira: branca, indígena e negra. Acreditava que os cruzamentos entre os indivíduos procederiam da mesma forma como nos reinos animal e vegetal, ou seja, eram processos de hibridismos considerados inerentes às transformações vivenciadas na natureza. O pensar a História nasceu, assim, atrelado às questões nacionais e assumiu a tarefa de projetar os rumos da nação.

Anos depois, entender o papel de negros e índios na formação do Brasil no auge das ideias científicas e darwinistas do século XIX foi um desafio àqueles que associavam o progresso das nações às crenças na existência de sociedades puras. Para os envolvidos na proposta de escrever a História, naquele momento, mestiços, negros e índios não foram ignorados. Em “*História Geral do Brasil*”, escrita por Francisco Adolpho de Varnhagen, obra publicada em dois volumes entre 1854 e 1857, os negros e as miscigenações processadas desde o início da colonização aparecem de forma resumida. No geral, Varnhagen era

esperançoso de que a miscigenação levasse ao desaparecimento das características negras na população brasileira.

Em abordagem diferente, o abolicionista Joaquim Nabuco (1849-1910) via a miscigenação de forma positiva, bem como valorizava o trabalho e a cultura negra, afirmando a incontestável natureza mestiça dos brasileiros: “Nós não somos um povo exclusivamente branco, e não devemos, portanto, admitir essa maldição da cor; pelo contrário, devemos tudo fazer por esquecê-la”. Não considerava que as raças negra e indígena maculavam o futuro da nação:

A raça negra não é tampouco para nós uma raça inferior, alheia à comunhão ou isolada desta, e cujo bem-estar nos afete como o de qualquer tribo indígena maltratada pelos invasores europeus. Para nós, a raça negra é um elemento de considerável importância nacional, estreitamente ligada por infinitas relações orgânicas à nossa constituição, parte integrante do povo brasileiro (NABUCO, 1988, p. 35-38. 1ª edição em 1883).

Não tão alheio ao tema da escravidão, mas com poucas sensibilidades à valorização das heranças culturais africanas, Capistrano de Abreu (1853-1927) acabou por reproduzir rótulos e estereótipos acerca dos mestiços e negros:

O negro trouxe uma nota alegre ao lado do português taciturno e do índio sorumbático. As suas danças lascivas, toleradas a princípio, tornaram-se instituição nacional; suas feitiçarias e crenças propagaram-se fora das senzalas. As mulatas encontraram apreciadores de seus desgarres e foram verdadeiras rainhas (CAPISTRANO DE ABREU, 1982, p. 29).¹

Capistrano de Abreu (1983) considerava a miscigenação uma ameaça para a sobrevivência saudável da sociedade brasileira, assim

1. A 1ª edição de *Capítulos de história colonial* foi publicada em 1907 e a de *Caminhos e povoamento do Brasil*, em 1930. As duas obras foram editadas juntas na edição citada acima.

como alguns intelectuais do seu tempo,² tais como Silvio Romero, ensaísta, sociólogo e político sergipano, que afirmou que os cruzamentos entre a raça branca e os índios e negros produziam resultados distintos: “a) os portugueses não poderiam, como civilizados, modificar sua vida intelectual, que tendia a prevalecer, e só poderiam contrair um ou outro hábito e empregar um ou outro utensílio na vida ordinária; b) relações de sangue, tendentes a modificar as três raças e formar o mestiço” (ROMERO, 2018, p. 11. 1ª edição em 1885). Acreditava que a miscigenação embranqueceria e conduziria o futuro do Brasil, apesar de reconhecer os aspectos positivos da cultura negra.

Diferentemente, Paulo Prado, em obra de 1928, estava convencido da inferioridade social dos negros e afirmava que as aglomerações civilizadas favoreciam menos suas vidas, ao contrário dos centros primitivos africanos. Via a miscigenação biológica como responsável pelas doenças e vícios, numa clara influência das teorias de degeneração da raça, ainda predominantes nas primeiras décadas do século XX. Descendente de uma das famílias paulistas mais influentes e ricas, além de mecenas, era escritor e extravasava em seus escritos moralismos religiosos plenos de condenação a todos os envolvidos na empresa colonizadora: os degenerados europeus misturados, no Brasil, com os africanos e indígenas lascivos. As ideias taxionômicas de Carl von Liné (KLEPKA e CORAZZA, 2018, pp. 73-110), que classificava os seres humanos a partir de uma nomenclatura biológica, parecem ter influenciado Paulo Prado, que fez a seguinte afirmação: “a ‘arianização’ do brasileiro avançava diariamente e já com um oitavo de sangue negro, a aparência africana se apaga por completo. E assim o negro desaparece aos poucos, dissolvendo-se até a aparência de ariano puro” (PRADO, 1996, p. 187-188, 1ª edição em 1928).

2. Tais como Tavares Bastos (1839-1875), Nina Rodrigues (1862-1906), Euclides da Cunha (1866-1909), Silvio Romero (1851-1914), Mello Moraes (1816-1882), Oliveira Vianna (1883-1951), Paulo Prado (1869-1943), entre outros.

O médico e historiador Manoel Bonfim (2008, 1ª edição em 1903) contestou os princípios das teorias racistas do seu tempo, apontando a educação como solução para o atraso social do Brasil, postura que facilitou sua entrada nos males do ostracismo intelectual a ser vivenciado por Gilberto Freyre anos mais tarde (1973, 1ª edição em 1933). Mas isto não impediu Manoel Bonfim (2008, 1ª edição 1903) de conceber ideias explícitas sobre inferioridade de negros e índios no prefácio do seu livro, escrito em Paris, *América Latina: males de origem*, obra densa e profunda sobre as relações sociais estabelecidas entre os povos que compuseram a sociedade brasileira (europeus, africanos e indígenas):

Estas são as predominantes, dir-se-ia, mesmo, as determinantes; mas é inegável que as raças indígenas, no geral, e os negros africanos, nos países onde essa emigração foi grande – que tais elementos influíram também na fisionomia moral e intelectual das novas sociedades, se bem que numa proporção muito mais reduzida do que se pensa. [...] Em primeiro lugar, os indígenas e negros, sendo povos ainda muito atrasados, não possuíam nem qualidades, nem defeitos, nem virtudes, que se impusessem aos outros e provocassem a imitação. Almas rudimentares, naturezas quase virgens, eram eles que, nesse encontro e entrecruzamento de raças, sofriam a influência dos mais cultos, e os imitavam (BONFIM, 2008, 1ª edição em 1903. p. 95).

Anos mais tarde, Manoel Bonfim (1997, 1ª edição em 1931) redigiu o livro *O Brasil na América*, no qual denunciava os males da colonização lusitana, sentenciando que seria uma tolice acreditar que somente as influências hereditárias recebidas dos ibéricos seriam suficientes para garantir o perfil das populações latino-americanas. Não considerar a miscigenação uma característica negativa foi, sem dúvida, a maior contribuição de Manoel Bonfim para os estudos das mestiçagens culturais e biológicas no Brasil.

Também questionando a precariedade dos critérios definidores das raças no Brasil (ODA, 2003, p. 226), Nina Rodrigues

(1862-1906) dedicou-se aos estudos das aptidões mórbidas de cada raça, acreditando que esse poderia ser o caminho para se entender melhor as degenerescências oriundas das miscigenações. Preocupou-se em responder à questão posta por Martius (1991, 1ª edição em 1844) quanto à influência do negro na mescla biológica, afirmando que os negros seriam uma “raça” inferior e sem possibilidade de alcançar o patamar evolutivo do branco europeu, em razão de sua constituição orgânica. Para ele, também, os mestiços estariam fadados à degeneração (RODRIGUES, 2011, p. 12, 53-54. 1ª edição em 1894).

Suas ideias foram combatidas por seu ex-aluno, Juliano Moreira (1891), médico com quem convivera na Faculdade Baiana de Medicina cujas pesquisas comprovaram que a degeneração dos organismos não estava relacionada à “raça”, mas às causas de natureza ambiental, comportamental e hereditária: “ridículos preconceitos de cores ou castas”. Acrescentou que contra as degenerações, os inimigos a serem combatidos seriam o alcoolismo, a sífilis, as verminoses e as precárias condições sanitárias e educacionais no país (MOREIRA, 1922 *apud* DALGALARRONDO; ODA, 2001, p. 178). Estudioso da teoria das degenerescências de Benedict Morel (1857), Juliano Moreira tornou-se um dos precursores na mudança do discurso médico sobre a não influência das “raças” na degeneração da população brasileira, bem como no movimento sanitário que teria seu ápice nas primeiras décadas do século XX.

Também médico da Faculdade de Medicina da Bahia, Artur Ramos (1903-1949) interessou-se pela religiosidade dos negros, publicando, em 1937, *As culturas negras* e, em 1940, *O negro brasileiro* (em inglês, em 1939). Indicou um novo caminho para a compreensão da contribuição africana para a sociedade brasileira:

Até então só explorado como questão econômica, simples capítulo da colonização. A Cabana do Pae Thomas de Herriet Beecher Stowe, ou toda a poesia libertária de um Castro Alves apenas despertam um vago

sentimento de piedade para uma raça, que uma falsa lógica considerou inferior (RAMOS, 1988, p. 11. 1ª edição em 1940).

Substituindo o conceito de raça pelo de cultura, Ramos afastou-se dos princípios biológicos de seus antecessores, inclusive de Nina Rodrigues (SILVA, 2008. pp. 285-315).

Antes de Ramos, também em Freyre (1973, 1ª edição 1933), a concepção de raça estava presente, mas subordinada ao conceito de cultura e a aspectos sociais, que conduziam as dinâmicas sociais, conforme sugeria o título da obra: *Casa-Grande e Senzala* e não *Casa-Grande versus Senzala*. Segundo Vainfas (1999), ao constatar que os portugueses se sentiram sexualmente atraídos por índias, negras e mulatas, que Freyre deduziu, equivocadamente, a ausência de preconceito racial entre estes e os colonizadores. É possível que essas conclusões tenham fermentado a crescente rejeição às teses freyrianas, mesmo que ele tenha sido um dos primeiros a negar a suposta superioridade dos brancos sobre os negros, pondo em destaque o papel dos africanos e indígenas na formação sociocultural do Brasil.

Para Freyre, a conquista de áreas extensas requeria dos portugueses “mobilidade”, “miscibilidade” e “aclimatabilidade”, as quais, condensadas, resultaram na “plasticidade”, facilitadora de mediações e permeabilidades entre os diferentes povos e culturas envolvidas. Essas análises foram consideradas por seus críticos como fundadoras do mito da democracia racial, ainda que essa formulação não esteja expressa em sua obra. Nas críticas a Freyre, houve a acusação de ter inferido da escravidão doméstica da Casa-Grande o padrão suave e não violento da escravidão no Brasil. Entretanto, o lugar destinado à cultura não mitiga a existência de conflitos, nem as práticas de resistências. Ao contrário, destaca o papel ativo de negros e indígenas como agentes históricos na construção da história de uma nação mesclada cultural e biologicamente. Sua concepção de miscigenação distanciou-se da noção biológica do século XIX e dos princípios eugênicos

do século XX. Não reduziu as categorias senhores e escravos apenas às engrenagens da dominação e da violência, mas sem reduzi-los a personagens de vivências idílicas e livres de tensões.

Nas primeiras décadas do século XX, a diretriz dicotômica de um marxismo, marcadamente militante, que priorizou a análise a partir da luta de classes e do desenvolvimento do capitalismo europeu como centro da interpretação histórica, não coadunou com uma perspectiva de compreensão da sociedade conformada em relações de sociabilidades tecidas não somente a partir do aspecto econômico e da violência. Em *Casa-Grande e Senzala* (1973, 1ª edição em 1933) e *Sobrados e Mocambos* (1996, 1ª edição em 1933) brancos e negros são concebidos como agentes históricos cujas relações apresentavam-se intrincadas e tramadas de distintas formas em dinâmicas sociais que envolviam diferentes aspectos da vida humana. Além disso, Freyre (1973, 1ª edição em 1933) se interessava pelas conexões culturais entre asiáticos, europeus, indígenas e africanos, personificados naqueles que davam vida ao mundo da escravidão, cujos corpos portavam sentimentos, gostos, técnicas e saberes que faziam parte do que era a cultura mestiça do Novo Mundo.

Contudo, os principais expoentes da historiografia marxista do século XX, a maioria com análises marcadamente econômica, viam a colônia apenas como um negócio. O marxismo como método de análise da sociedade brasileira foi instrumentalizado, em 1933, com a publicação de “Evolução política do Brasil”, de autoria de Caio Prado Jr. (1933), mas foi em sua obra prima, de 1942, que enfatizou o caráter capitalista da ação colonizadora e considerou como nocivos os contingentes que a alimentaram – indígenas e, principalmente, negros –, pois seriam povos culturalmente inferiores, “bárbaros” e “semibárbaros” em relação a seus dominadores e “nada mais se queria dele, e nada mais se pediu e obteve que a sua força bruta, material” (2000, p. 280, 1ª edição em 1942). Para ele, os negros e índios nada teriam acrescentado do ponto de vista cultural, uma vez que eram apenas

“máquinas” que moviam o empreendimento sob o chicote e repressão, conclusões inversas às afirmadas por Freyre (1973, 1ª edição em 1933), que destacou a positividade das misturas culturais processadas no Brasil. Caio Prado Júnior (2000, 1ª edição em 1942). Na verdade, Prado Jr. reiterou preconceitos antigos quanto aos demais agentes da colonização: índios e negros seriam povos “de nível cultural ínfimo”, aviltando ainda mais a escravidão brasileira, ao contrário da escravidão antiga, que recrutou seus cativos “em todas as partes do mundo conhecido”, alguns de nível cultural superior ao dos seus amos (2000, p. 280. 1ª edição em 1942).

Nas décadas de 1950 e 1960, vários intelectuais conceberam a escravidão como absolutamente reificadora do escravo africano, que só readquiriria identidade e subjetividade na fuga e na revolta, isto é, negando a escravidão. Encontra-se este ponto de vista nos estudos de Florestan Fernandes (2008, 1ª edição em 1964; 1972) e em outros autores para os quais a escravidão reduzia o africano a um estado de completa anomia social, não obstante as obras criticassem a violência da escravidão, a exploração no regime escravista e denunciasses a herança da exclusão social e do racismo no Brasil pós-abolição.

Fernando Henrique Cardoso (2003, 1ª edição em 1962), um dos expoentes da chamada Escola Sociológica Paulista, em seu estudo clássico “Capitalismo e escravidão no Brasil meridional”, tentou delinear aspectos estruturais e enfatizar a violência da escravidão. No entanto, terminou por sublinhar a “reificação” dos escravos, a qual, segundo ele, se dava objetiva e subjetivamente, pois tanto a sociedade os tratava como coisas, quanto a sua incapacidade de agir de maneira autônoma e sua completa alienação os despersonalizavam como agentes construtores de seus destinos. Condição internalizada pelos próprios cativos, que, sem a possibilidade de reconhecimento social, eram aproximados aos animais. Percebia o escravo como “mercadoria” que, em contrapartida, estabelecia com o senhor a violência como vínculo básico, colocando-se em plano antagônico, separado

cultural e socialmente da classe proprietária, ou seja, a violência constituía o vínculo basilar das relações entre o senhor e o escravo (CARDOSO, 2003, p. 249).

Algumas dessas concepções se fizeram presentes em Fernando Antônio Novais (1979) para quem o sistema escravista era duplamente lucrativo, pois permitia o abastecimento de mão de obra, bem como auferia muita rentabilidade gerada pelo tráfico de escravos, cujos lucros passavam à metrópole. Assim, o cativo estava reduzido a simples “*instrumentum vocale*”, isto é, aqueles que produziam estavam reduzidos a instrumentos, coisas de trabalho. Seus níveis culturais deveriam ser mantidos baixos para não atingirem a condição humana, mas, apesar disso, houve conflitos, como fugas e rebeliões.

Distintamente, Jacob Gorender (2001, 1ª edição em 1978) elaborou os fundamentos do que considerou um modo de produção “historicamente novo” (não sendo este apenas apêndice da metrópole europeia), no qual a coação física seria constante e indispensável. Criticou a “coisificação subjetiva” – defendida pelos ditos revisionistas – concebendo a “coisificação social”, pela qual o cativo se constituía em mercadoria e resistia à coisificação por meio da violência, sendo “seu primeiro ato humano, o crime” (2001, p. 65, 1ª edição em 1978).

Também foi do campo metodológico marxista que se verificou ações voltadas para um novo lugar para os africanos e sua cultura na História do Brasil. Em 1951, os resultados do projeto UNESCO, com Florestan Fernandes (1972) à frente – e tendo a participação de intelectuais como Thales de Azevedo, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Anieli Ginsberg, Virgínia Bicudo e outros –, buscaram compreender a “realidade racial brasileira”, apontando como o preconceito e a discriminação raciais atrasaram a incorporação de negros e mulatos no sistema de classes. Apontaram como a resistência ao reconhecimento das barreiras de cor conduziu à negligência típica do impasse racial, que mascarava o preconceito alimentado pela ideia de existência de uma democracia racial, que só poderia ser assim

compreendida a partir da constituição de “toda a democracia na esfera econômica, na esfera social, na esfera jurídica e na esfera política. Para que ela também se concretize no domínio das relações raciais” (FERNANDES, 1972, p. 23).

Nas últimas décadas do século XX, com novas pesquisas sobre desigualdade racial, muitos intelectuais negros e ativistas questionaram a ideia de democracia racial, tida como presente na escrita da história do Brasil. Colocaram-se avessos às abordagens pautadas nas análises das mestiçagens por considerá-las diluidoras da identidade étnica e entraves para a mobilização política contra o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 16). Nas revisões de conteúdos considerados preconceituosos, propuseram a valorização da identidade negra e das religiões de matriz africana. Os contextos sociais, fomentados pelos movimentos de combate ao racismo no Brasil, e com a participação de ativistas e intelectuais negros, a escola e os currículos tornaram-se linhas de ação para construção do que consideravam uma “autêntica democracia racial”.

As ideias dos movimentos negros, no início do século XX, circularam em periódicos de associações de diferentes tipos, desde carnavalescas até literárias, o que passou a ser conhecido como Imprensa Negra Paulista, culminando com a criação, em 1931, da Frente Negra Brasileira, transformada em partido político, mas extinto logo após o Estado Novo, em 1945. Com o término da ditadura varguista, a reorganização dos grupos deu origem a diversas entidades que lutavam por direitos da população negra. Nos anos de 1960, o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos e os encontros africanos contra a segregação racial e a libertação das colônias influenciam os movimentos negros no Brasil. Rosa Parks, Martin Luther King, Malcom X, além do sul-africano Nelson Mandela e do brasileiro Abdias Nascimento, tornam-se referências políticas para as lutas antirracistas. No final dos anos 70, com o início da abertura democrática no Brasil, vários grupos, com distintas demandas, organizam diferentes associações de caráter antirracista, culminando com

a fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em 1978.

Nos anos seguintes, o MNU (Movimento Negro Unificado) transformou-se num movimento popular com foco principal no combate ao racismo e na luta contra a discriminação racial e o preconceito de cor, atuando para desmistificar (ou criar a partir da crítica) o discurso da denominada “democracia racial” no Brasil (TRAPP, 2010, p. 89-98; PEREIRA, 2008, p. 215-236; CARDOSO, 2014.). O fortalecimento da participação em sindicatos e partidos políticos foi acompanhado pelas lutas em defesa da introdução do ensino de História da África e do Negro nos currículos escolares no Brasil (DOMINGUES, 2007, pp. 1-28; GONZALES e HASENBALG, 1982). A implementação das leis 10.639/2003 e 11.649/2008, que definiram a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, nos currículos da Educação Básica constituiu um dos pilares de ação dos movimentos sociais de combates à discriminação racial, ao eurocentrismo e aos lugares comumente reservados a negros e índios na escrita da História do Brasil.

a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o ‘tradicional’ viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com ‘identidades individuais e sociais’ diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural (PEREIRA, 2012, p. 116).

A concepção do racismo como elemento estruturante das relações sociais do Brasil alicerçou as propostas de políticas públicas e as linhas de ação de combate às desigualdades raciais e, conseqüentemente, sociais. O resgate da memória africana passou a ser crucial para conformar a identidade negra e potencializar o alcance da luta do Movimento Negro (TRAPP, 2010, p. 93). Na mesma direção, a necessidade

de compreensão de um Brasil pluricultural foi traçada pelas articulações dos movimentos sociais negros, culminando com a sanção da Lei 10.639/2003, que definiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em toda a rede escolar no Brasil.

O currículo da escola inseriu-se como “instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada, especialmente, no que se refere à forma

pela qual a memória histórica é concebida pelo saber escolar” (COELHO e COELHO, 2013, p. 70). A inclusão do ensino de *História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas* passou a fazer parte das explicações da nacionalidade brasileira com o objetivo de modificar as visões de mundo sobre a formação do Brasil, para enfrentar preconceitos e redimensionar a memória, a partir daqueles agentes considerados esquecidos pelas narrativas costumeiras. Por fim, almeja retirar a Europa do epicentro analítico da abordagem histórica. Com a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/08, tentou-se elevar o valor das participações históricas de negros e indígenas ao mesmo patamar de importância destinado aos povos considerados brancos numa perspectiva de educação inclusiva.

As discordâncias às ideias de Gilberto Freyre (1973, 1ª edição, em 1933), pelos movimentos sociais negros, principalmente, por sua dilatação das relações entre escravos domésticos e senhores às demais relações entre senhores e escravos, não reduziu, entretanto a relevância da obra freyreana, que marcou a historiografia brasileira. Passados quase 90 anos da primeira edição, suas discussões ainda se fazem presentes nas abordagens sobre a cultura brasileira, tendo grande importância à noção de mestiçagem cultural e biológica. É possível que a marcante presença do marxismo na universidade brasileira, assim como nas concepções daqueles intelectuais vinculados à chamada

Escola Sociológica Paulista,³ explique o ostracismo intelectual direcionado a um intelectual tido como politicamente conservador.

3. Mestiçagens culturais e biológicas e História

As perspectivas de coisificação dos negros africanos e dos indígenas, que marcaram parte da historiografia brasileira do século XX, receberam críticas e releituras contundentes dos especialistas da escravidão sobre o papel de africanos e indígenas no Brasil (LARA, 1992). No *boom* historiográfico dos anos 1980 e 1990, sobre escravidão no Brasil, houve grandes debates acadêmicos acerca da natureza e dinâmicas da escravidão. Todavia, não se redimensionaram as revisões das acepções reificadoras, apesar dos estudos serem pautados em vasta documentação e revelarem como africanos e índios foram partícipes dos processos de resistência, conquista e mobilidade social. Os movimentos negros, a partir dos anos de 1980, não fizeram releituras sobre a historiografia marxista da escravidão, mantiveram as rejeições às ideias freyrianas e reafirmaram as posturas ideológicas de Florestan Fernandes e outros vinculados, ideológica e intelectualmente, à denominada Escola Sociológica Paulista.

A publicação de *Ser escravo no Brasil*, de Kátia Mattoso (em 1979 na França e em 1982 no Brasil) demonstrou o “mundo vivo dos escravos” sob a perspectiva deles próprios em suas experiências individuais e/ou coletivas. A obra inseriu-se num contexto plural de pesquisas marcadas pela imersão em arquivos com fontes históricas até então nunca utilizadas para estudar a sociedade escravista no Brasil. Recolocou-se o paternalismo como importante mecanismo de poder senhorial e, por meio dele, foi possível negar a quase exclusividade da violência como única explicação do sistema escravista. Para Salvador,

3. Refiro-me, especialmente, aos trabalhos de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti da Costa.

entre 1790 e 1890, Maria Inês Cortes de Oliveira (1979) sistematizou o mundo dos libertos e sua inter-relação com os outros segmentos sociais. A partir da análise de testamentos de ex-escravos, explicou as alternativas de mobilidade, conquistadas ainda no cativo e condicionadas pela conjuntura externa da economia, pelos serviços que desempenhavam e pelas relações de trabalho que dependiam da vontade e interesses do senhor. A autora destacou os limites direcionados ao “liberto”, diferenciou os significados de ascensão econômica e de prestígio social, bem como apontou a marcante heterogeneidade desse grupo social em sua cultura, mentalidade e adaptabilidade. Mesmo que Mattoso (1982) e Oliveira (1979) não tenham se dedicado às análises das mestiçagens culturais, podemos considerar suas obras como referenciais comparativos para as novas pesquisas que têm descortinado formas de mobilidade social para libertos e escravos, a partir da perspectiva das mestiçagens culturais.

Em *Das cores do silêncio*: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Hebe Maria de Mattos (1995) mostrou as fronteiras fluidas entre a escravidão e a liberdade, ao mesmo tempo em que investigou seus distintos significados para senhores, escravos e libertos nos contextos de mediações e controles sociais próximos à abolição. O estudo de Mattos é pioneiro em ressaltar o silêncio na documentação pública sobre as “cores” dos brasileiros livres considerados pela autora como afrodescendentes.

Em 1998, em pesquisa sobre a capitania da Paraíba do Sul, grosso modo, hoje, o Norte Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, Sheila de Castro Faria (1998) analisou os movimentos de pessoas, as circulações de riquezas e as hierarquias sociais. Demonstrou as incidências das categorias pardos livres e pardos forros, suas condições sociais, salientando como a origem étnica ocupava lugar de destaque, apesar de não exclusivo, na criação das categorias sociais. Posteriormente, analisou como as mulheres forras transitavam com seus tabuleiros, pelo interior dos aglomerados urbanos, oferecendo seus produtos e,

desse modo, podiam garantir sua sobrevivência e de sua família, assim como alcançar relativa ascensão econômica (FARIA, 2004). Concluiu que a categoria pardo, a partir da documentação coeva selecionada, podia ser: “filho de africano nascido já na liberdade, ou seja, de mãe forra, nunca tendo sido escravo/a. Já há algum tempo temos advertido para o fato de que o termo não significava uma mestiçagem. Percebo, agora, que ele adquiriu diferentes significados no tempo” (FARIA, 2004, p. 112). Diferentemente de Mattos (1995) que concebeu pardo como “cor” da tez, Faria (2004) infere noções de *qualidade* ao constatar que os lugares sociais e a genealogia modificavam a ideia do que era ser pardo. Anos antes, Peter Eisenberg (1989, p. 269-270) já ressaltava que as designações pardo e mulato não estavam relacionadas de forma categórica à cor da pele, mas podiam designar as condições de livres e de ascendência escrava.

A partir de imensa documentação judicial, registros cartográficos e relatos de festas públicas, Silvia Lara (2007) perscrutou fragmentos para compreender como as autoridades coloniais percebiam e se incomodavam com a enorme “multidão de pretos e mulatos”. Os significados políticos da escravidão são detectados nas relações culturais e de poder, processadas por aqueles que alcançaram a liberdade numa sociedade escravista setecentista. Concluiu que a liberdade vivenciada por pretos, pardos e mulatos causava incômodos àqueles que associavam a cor da pele à condição escrava. Logo, nomear as pessoas como negro, pardo e crioulo era afastá-las do mundo dos brancos; estes, observe-se, não eram sinônimos de livres, do mesmo modo que nem todos os pretos eram escravos: “Ainda que não se pudesse afirmar que todos os negros, pardos e mulatos fossem ou tivessem sido escravos, a cor era um importante elemento de identificação e classificação social” (LARA, 2007, p. 143-144).

Os atuais pesquisadores das mestiçagens biológicas e culturais se afastam das concepções biológicas e eugênicas que marcaram as abordagens do século XIX e parte considerável do século XX. A

análise das sociabilidades complexas verificadas, muitas vezes, na longa duração e sedimentada em estruturas políticas e religiosas, que conformaram as hierarquias das sociedades escravistas do Novo Mundo, tem marcado os novos estudos das mestiçagens no Brasil, sempre em perspectiva comparada e conectada (GUEDES, 2008; PAIVA, 2001, 2002, 2009; IVO, 2012; FURTADO, 2003; SOARES, 2009; SILVA, 2018; LIMA, 2020).

Eduardo França Paiva (2001), compreendendo a colônia como um universo cultural multifacetado por hibridismos, mestiçagens biológicas e culturais, analisou diferentes formas de mobilidade de forros e coartados, desvendando distintas maneiras de viver na escravidão e na conquista na liberdade. Anos mais tarde, em 2015, o autor sistematizou as categorias das mestiçagens a partir de uma história lexical, demonstrando suas aplicações no passado conforme registradas em documentação dos séculos XVI ao XVIII. Para a Ibero-América, comprovou que as categorias negro, preto, pardo, crioulo, mulato, pardo, curiboca, mameluco, caboclo, fusca, entre outras, que foram compreendidas pela historiografia, até então como referentes à cor da tez, na verdade, trazia em si um outro conceito que só recentemente tornou-se compreendido. Paiva (2015) salientou como estas palavras não se relacionavam somente à cor, mas, principalmente, à ideia de *qualidade* que ainda abrigava em seu sentido outros elementos que identificam, classificam e hierarquizam as pessoas e os grupos sociais. *Qualidade* refere-se não somente à cor da pele, mas à origem, ao lugar social e à condição sócio-jurídica. Trata-se, segundo Paiva (2015), da grande categoria de identificação. Havia outras, como ela, mas frutos de distintos contextos e tempos históricos, tais como aquelas utilizadas para identificar mestiços (pardos, mulatos, mamelucos, curibocas, caboclos, fuscas etc.) e não mestiços (negro, preto, branco, crioulo), que são categorias de distinção mais comuns para a América portuguesa. As condições sociais referiam-se ao *status* jurídico, ou seja, livres, escravos e forros.

A recente historiografia sobre as mestiçagens biológicas e culturais não analisam as fontes a partir de uma perspectiva racialista na análise dos povos resultantes das conquistas modernas, mas com base nos conceitos de *qualidade* expressos nas fontes coevas (PAIVA, 2015; 2016a, 2016b, 2019, 2020; GUEDES, 2007, 2008, 2016; IVO, 2012, 2016, 2020; LEMKE, 2020, 2021; SOARES, 2009, 2020) ou *qualidade de cor*, conforme sugerido por Aguiar e Guedes (2016). Esses historiadores distanciam-se, metodologicamente, de parte da historiografia atual que instrumentaliza o conceito de raça e concebe os povos do passado numa perspectiva binária – brancos e negros, apenas e, de outro modo, entendem que o conceito de racismo, tal qual compreendido no presente, não é aplicável a distintos momentos históricos do passado e demonstram como a sociedade, conformada pela escravidão, associou princípios de pureza de sangue, de fisionomia (IVO, 2020; IVO, 2016) e de ascendência genealógica à base religiosa, não às concepções biológicas do século XIX e eugênicas das primeiras décadas do século XX.

Qualidade, condição social, hierarquias, mobilidade social, resistência, diversidade, permeabilidade e conquista compõem o vocabulário dos historiadores das mestiçagens culturais e biológicas que resgatam os protagonismos de escravos e libertos, em suas relações com os de mesma condição social e *qualidade*, ou não. Em *Egressos do cativo*, Roberto Guedes (2008) analisou as trajetórias de mobilidade de famílias de pardos que experimentaram formas de ascensão social nos contextos de uma sociedade hierarquizada, baseada na escravidão e em preceitos do Antigo Regime. Explicou as transformações de pardos em brancos e como alguns deles, ao deixarem de ser pardos, ingressaram no mundo dos senhores de escravos, numa clara constatação de que, mesmo numa sociedade de hierarquizada, era possível a mudança de *qualidade de cor* (de pardo para branco). Cor, portanto, não significa cor da pele, mas uma posição social.

Em estudo sobre os mamelucos em São Paulo colonial, Godoy (2011) comprova que a posse de e o exercício de poder de senhores

sobre os indígenas, juridicamente, não configurava uma situação de escravidão, pois os índios não podiam constar em inventários *post-mortem* com valor nominal (mil réis) atribuído. Daí, usava-se a denominação de “peças forras”, não obstante pudessem ser concedidos como dote e garantia de empréstimos etc. Em 2016, Roberto Guedes e Silvana Godoy (2016) problematizaram as historicidades das definições relacionadas aos usos no passado dos termos escravo, escravidão e escravização, demonstrando como essas concepções, não consensuais, mudavam com o tempo, a exemplo das definições aplicadas aos índios. Concluíram, para a sociedade paulista seiscentista, que, no caso dos indígenas, não ocorria a escravidão, não ao menos como comumente se concebe para os africanos, “era um tipo de domínio, de posse relacionado ao poder que se exercia sobre eles”. Ademais, os índios forros não eram administrados, mas “uma condição de forros” imputada tanto pela força da lei como pelos usos e costumes locais. Contribuição marcante para os estudos das mestiçagens foi a constatação de que os índios forros eram “um tipo de bem *sui generis*” (GUEDES e GODOY, 2016, p. 186-7 e 202) e que sua condição não caracterizava uma quarta condição sócio-jurídica representada pela categoria “administrado”, mas relacionava-se à uma condição social específica vivenciada pelos índios.

Por seu lado, Marcia Amantino propôs considerar o “administrado” como uma outra condição jurídica, embora a legislação portuguesa só admitisse as de livre, escravo e forro. Segundo a autora, embora juridicamente os índios fossem considerados livres, os usos e costumes locais fizeram da administração um mecanismo para ocultar a escravização ilegal, explorando a mão de obra desses indivíduos ou grupos. Havia índios administrados que viviam nas propriedades dos colonos, coabitando com “negros” e índios escravos e compartilhando o seu cotidiano, e havia outros que viviam em aldeamentos sob a administração dos colonos, dos religiosos e da Coroa (AMANTINO, 2014, p. 108, 113 e 123).

Calcado em rica documentação, que rediscutiu as interpretações acerca das práticas de alforria, Márcio de Sousa Soares (2009) reavalia como elas foram cruciais para reprodução do edifício hierárquico da escravidão. As distintas formas de concessão da alforria, de relações entre os senhores e os escravos, bem como as inserções de libertos e seus descendentes entre os livres compuseram as tramas analíticas para o estudo das alforrias em Campos do Goitacazes no final do século XVIII e início do XX. O autor analisa as fortunas mestiças e salienta como os mulatos possuíam mais condições de serem alforriados do que as pessoas de outras *qualidades*. Os processos de reconhecimento de paternidade e o acesso à herança de filhos naturais de senhores nascidos de escravas africanas, crioulas e forras compõem parte dos aspectos de mobilidade social (SOARES, 2020. pp.417-437).

Ao analisar os movimentos comerciais entre os sertões da Capitania de Minas Gerais e da Bahia, durante o século XVIII, Ivo (2012) destacou a participação de homens e mulheres de diferentes *qualidades* (pretos, negros, mulatos, pardos, cabras e crioulos) e condições sociais (livres, escravos e libertos). Propôs pensar que as características fenotípicas podiam ter sido aplicadas no passado para identificar grupos sociais e indivíduos, para além daquelas vinculadas à condição social e à noção de cor ou de *qualidade*. Para Goiás do século XIX, Maria Lemke (2020) constata que distintos mecanismos permitiam a transformação de pardas em “Donas” mediante mudança de cor e de *qualidade*. Para isso, realiza o cruzamento de diferentes *corpora documentais* e constata que os movimentos de pessoas, em suas relações de estima e de parentesco com pessoas de maior *qualidade*, podiam proporcionar a mudança de “cor”, de condição e de *qualidade* no interior dos grupos, sendo estas práticas geracionais. Para o século XVIII, verifica nos registros de batismos de escravos, na correspondência administrativa, nos atos notariais como testamentos, nas cartas de alforria e de doação que o termo “negro” referendava a condição de cativo e, além disso, aludia ao comportamento. Demonstra como a sociedade

da Capitania de Goiás organizava suas hierarquias e reverberava o vocabulário social em contextos e tempos específicos (LEMKE, 2021).

Por fim, Anderson de Oliveira tem realçado, com base em sólida análise de documentação eclesiástica, que o clero “de cor” deixava de sê-lo a partir de dispensas de cor. Com efeito, frequentemente, filhos de padres e outros egressos do cativo, ao tentarem ingressar nas carreiras eclesiásticas pediam para serem dispensados do “defeito de cor”, do “defeito de mulatismo”, no que quase sempre foram atendidos. Todavia, o que se nota no processo é que o que caracterizava os defeitos não era a aparência da tez, mas a ascendência de um antepassado escravo, quase sempre a mãe do requerente. Logo, cor não era o que hoje concebemos como cor, mas uma alusão ao antepassado escravo independente da cor da pele (OLIVEIRA, 2020, 2020a).

4. Considerações finais

A noção de harmonização social não fundamenta os processos de mistura cultural que envolvem mestiços e não mestiços (brancos, crioulos, pretos, índios e negros). Ao contrário, revela tensões e disputas inerentes aos processos de mudança de condição social. As atuais pesquisas sobre mestiçagem são estudos sustentados em vasta documentação de natureza variada referentes a distintos períodos e espaços sócio-históricos, que associam as mestiçagens às experiências de conflito e de mobilidade social. Processos de conquista da liberdade, violência, formas de distinção, hierarquias e mobilidade social são alguns dos temas presentes nas abordagens que, inclusive, propõem novos conceitos para interpretação. As pesquisas recentes sobre mestiçagens culturais e biológicas, ao buscarem compreender as diferentes formas de aquisição da liberdade, as concebem vinculadas às *qualidades* dos escravos e aos contextos específicos definidos temporal e localmente. Generalizações não alicerçam as análises que compreendem as dinâmicas de mestiçagens

(PAIVA, 2015), conceito associado às pluralidades das experiências vivenciadas nos mundos dos escravos.

Reinterpretações acerca da violência e das formas de relação entre senhores e escravos tonificam as explicações sobre hierarquias e categorias de mestiçagem nos mundos da escravidão. Reducionismos cedem lugar a análises que primam por objetos demarcados em contextos sócio-históricos específicos a fim de compreender mestiçagens culturais e biológicas de modo radicalmente diferente das sínteses biológicas e racialistas que marcaram a historiografia do século XIX e de parte do século XX.

Longe de serem tidos apenas como polos antagônicos, livres, escravos e forros são resgatados como protagonistas históricos em contextos diversos, que desnudam um passado plural irreduzível a ações sempre opostas de senhores e escravos. Simplificações põem por terra análises das dinâmicas sociais que envolvem formas de identificação, classificação e hierarquização de pessoas e grupos sociais compreendidos em espaços e tempos historicamente demarcados. Conceitos aplicados no passado são constantemente revisitados à luz da documentação disponível para diversas regiões do Brasil. Assim, pode-se considerar, para períodos anteriores ao século XVIII e mesmo no XIX, como marcante inovação o conceito de *qualidade* em substituição ao conceito de raça.

Referências

AGUIAR, Júlia Ribeiro e GUEDES, Roberto. Pardos e pardos forros: agentes da escravidão e da mestiçagem (São Gonçalo do Amarante, Rio de Janeiro, século XVIII). In: GUEDES, Roberto e FRAGOSO, João. **História social em registros paroquiais** (Sul-Sudeste do Brasil, séculos XVIII-XIX). Rio de Janeiro: Mauad, 2016. pp. 87-120.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Prefácio de Manoel Bonfim. Paris. Março de 1903. Rio de Janeiro, 2008.

_____. **O Brasil na América: caracterização da formação brasileira**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BOTELHO, Tarcísio e LEEUWEN, Marco H. D. van. (org.). **Mobilidade social em sociedades coloniais e pós-coloniais**. Brasil e Portugal, século XVIII e XIX. Belo Horizonte: Vendas & Cenários, 2009.

BOXER, Charles. **O império colonial português (1415-1825)**. Lisboa: Edições 70, 1981 (1ª ed. 1969).

CANABRAVA, Alice. **O comércio português no rio da Prata (1580-1640)**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1984 (1ª ed. 1942).

CAPISTRANO DE ABREU, João. **Capítulos de história colonial: 1500-1800 e Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil**. Brasília: Editora da UNB, 1982. (1ª edição, 1907).

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: O negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Edson Lopes. **Memória do movimento negro**. Um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo. Tese. 308p. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar Coelho. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

DALGALARRONDO, Paulo. **Civilização e Loucura: uma introdução à História da Etnopsiquiatria**. São Paulo: Lemos, 1996.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo, São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** 12 (23) • 2007. pp. 1-28.

EISENBERG, Peter L. **Homens esquecidos: escravos e trabalhadores livres no Brasil**. Séculos XVIII e XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

FARIA, Sheila de Castro. **Sinhás pretas, damas mercadoras: as pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e de São João del Rei (1700-1850)**. Tese. (concurso titular, UFF). Rio de Janeiro: UFF, 2004.

_____. **A colônia em movimento**. Fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. Ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Editora Globo, 2008. 1ª edição em 1964.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 16ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973 (1ª ed. 1933).

_____. **Sobrados e mocambos: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil** 9 ed. Rio de Janeiro: editora Record, 1996. (1ª edição em 1936).

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador de diamantes**. O outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003;

GODOY, Silvana. Senhores e índios: uma relação ambígua. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

GONZALES, Lélia e HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001. 1ª edição em 1978.

GRUZINSKI, Serge. Les mondes mêlés de la monarchie catholique et autres “connected histories”. **Annales HSS**, Paris, n.1, p. 85-117, janvier-février 2001.

_____. **Les quatre parties du monde**; histoire d’une mondialisation. Paris: Éditions de La Martinière, 2004.

GUEDES, Roberto, **Egressos do cativo**. Trabalho, família, aliança e mobilidade social. (Porto feliz, São Paulo, c. 1798-c.1850). Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2008.

_____. De ex-escravo a elite escravista: a trajetória de ascensão social do pardo alferes Joaquim Barbosa Neves (Porto Feliz, São Paulo, século XIX. In: FRAGOSO, João. ALMEIDA, Carla Carvalho de. SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Conquistadores e negociantes**. História de elite no Antigo Regime nos trópicos. América Lusa. Séculos XVII e XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. pp. 338-376.

_____. e GODOY, Silvana. Escravos e escravidão. Gente sem valia e de inestimável valor: índios forros em São Paulo seiscentista. In: PAIVA, Eduardo França; CHAVES, Manuel Francisco Fernández e GARCÍA, Rafael Mauricio Pérez. **De que estamos falando?: Antigos conceitos e modernos anacronismos: escravidão e mestiçagens**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, pp. 179-204.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto De Uma História Nacional. **Estudos Históricos**, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994^a.

_____. **Visão do paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b (1^a ed. 1959).

IVO, Isnara Pereira. **Homens de caminho**: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.

_____. Permanencias y continuidades de las ideas fisonómicas em los criterios de identificación de los hombres de caminho. Minas Gerais. Brasil. Siglo XVIII. In: GARCÍA, Rafael M. Pérez, CHAVES, Manuel F. Fernández Chaves. PAIVA, Eduardo França. **Tratas, esclavitudes e mestizajes**. Una historia conectada, Siglos XV-XVIII. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2020. pp. 349-368.

_____. Seria a cor, a *qualidade*, a condição ou o fenótipo? Uma proposta de revisão dos critérios de distinção, classificação e hierarquização nas sociedades ibero-americanas. In: IVO, Isnara Pereira e PAIVA, Eduardo França (org.). **Dinâmicas de mestiçagens no mundo moderno**: sociedades, culturas e trabalho. Vitória da Conquista: edições Uesb, 2016a. pp. 19-44.

KLEPKA & CORAZZA. O essencialismo na classificação de Lineu e a repercussão dessa controvérsia na Biologia. **História da ciência e ensino; construindo interfaces**. Volume 18, 2018 – pp. 73-110.

LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Fragmentos setecentistas**: escravidão, cultura e poder na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico. *LPH. Revista de História*. V. 3. Ano 1. 1992.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A Bahia e a carreira da Índia**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 2000 (1^a ed. 1966).

LEMKE, Maria. Pardas, “Donas” e senhoras de gentes – notas sobre produção de hierarquias e qualidades – Goiás, século XIX. In: IVO, Isnara Pereira Ivo, LEMKE, Maria e MORAES, Maria Cristina de Cássia Pereira (orgs.). **Trabalhar é preciso**,

viver não é preciso: povos e lugares no mundo ibero-americano. Séculos XVI-XX. São Paulo: Alameda, 2020. pp. 51 a 78.

_____. “Tu és meu negro”: usos do vocabulário negro numa capitania dos sertões (Goiás, 1750-1820). In: IVO, Isnara Pereira e PAIVA, Eduardo França (orgs). **Povos, lugares e dinâmicas sociais no Brasil, entre os séculos XVIII e XXI:** conceitos, culturas, políticas, identidades. São Paulo: Alameda, 2021. pp. 35-70.

LIMA, Douglas. **Libertos, patronos e tabeliães.** A escrita da escravidão e da liberdade em alforrias notariais. Belo Horizonte: Caravana Grupo Editorial, 2020.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. **Como se deve escrever a história do Brasil.** Rio de Janeiro: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. 1991. (Coleção Capistrano de Abreu1)

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio.** Os significados da liberdade no sudeste escravistas. Brasil. Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MENESES, José Newton Coelho. Fronteiras de cultura, *continuuns* culturais e hibridismos: um tropo enganoso e a história do uso de uma metáfora. **LASA.** International.pitt.edu/members/congresso.papers/lasa2010/.../2422. 2010.

MOREL, Benedict-August. **Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l’espèce humaine et les causes qui produisent ces variétés malades.** Paris: Baillièrre, 1857. Disponível em: < <https://archive.org/details/traitedesdg-57more/page/n9> >. Acesso em: 06 out. 2018.

MOREIRA, Juliano. **Etiologia da Syphilis Maligna Precoce.** 1891. Tese (Doutoramento em Medicina) – Faculdade de Medicina de Bahia, Salvador, 1891.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** Introdução de Marco Aurélio Nogueira. Clássicos do pensamento político. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1988.

NOVAIS, Fernando Antônio. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808).** São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. A teoria da degenerescência na fundação da psiquiatria brasileira: contraposição entre Raimundo Nina Rodrigues e Juliano Moreira. **Psychiatry on line Brasil,** v. 6, n. 12, dez. 2001.

_____. **Alienação Mental e Raça** – a psicopatologia comparada dos negros e mestiços brasileiros da obra de Raimundo Nina Rodrigues. 2003. 438f. Tese (Doutoramento em Ciências Médicas-Saúde Mental) – UNICAMP, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.polbr.med.br/arquivo/wall201.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

OLIVEIRA, Maria Inês Cortês de. **O liberto**: O seu mundo e os outros (Salvador, 1790-1890). 1979. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Ciências Sociais. Salvador, 1979.

OLIVEIRA, Anderson José M. Dispensamos o suplicante in defectu coloris: em torno da cor nos processos de habilitação sacerdotal no bispado do Rio de Janeiro (1702-1745). **Topoi**, v. 21, p. 775-796, 2020.

_____. Estratégias e mobilidade social: o acesso de descendentes de escravos e libertos ao clero secular no bispado do Rio de Janeiro (1702-1745). **Tempo**, v. 26, p. 685-705, 2020a.

PAIVA, Eduardo França. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII**. Estratégias de resistência através dos testamentos. São Paulo: Annablume, 1995.

_____. **Escravidão e universo cultural na colônia**: MG, 1716-1789. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

_____. **Dar nome ao novo**. Uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. e ANASTASIA, Carla Maria Junho. **O trabalho mestiço**. Maneiras de pensar e formas de viver. Séculos XVI ao XIX. São Paulo/Belo Horizonte: Annablume/PPGH-UFMG, 2002.

_____. Esclavitud, dinâmicas de mestizaje y famílias en Minas Gerais. In: GARCÍA, Rafael M. Pérez, CHAVES, Manuel F. Fernández Chaves. PAIVA, Eduardo França (org.). **Tratas, esclavitudes e mestizajes**. Una historia conectada, Siglos XV-XVIII. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2020. pp. 401-417.

_____. **Escravidão e universo cultural na colônia**. Minas Gerais. 1716-1769. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

_____. Escravo e mestiço: de que estamos falando? In: PAIVA, Eduardo França, CHAVES, Manuel F. Fernández e GARCÍA, Rafael M Pérez (org.). **De que estamos falando?** Antigos conceitos e modernos anacronismo: escravidão e mestiçagens. Rio de Janeiro: Garamond, 2016a. pp. 57-82.

_____. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII**. Estratégias de resistência através dos testamentos. 3ª ed. São Paulo/Belo Horizonte: Annablume/ Pós-graduação em História-UFMG, 2009.

_____. Lembrar para esquecer: africanos forros e memória escravista nos testamentos de Minas Gerais, no século XVIII. In: IVO, Isnara Pereira e GUEDES, Roberto (org.). **Memórias da escravidão em mundos ibero-americanos**. Séculos XVI-XXI. São Paulo: Alameda, 2019.

_____. Senhores “pretos”, filhos “crioulos”, escravos “negros”: por uma problematização histórica da “qualidade”, da “cor” e das dinâmicas de mestiçagens na Ibero-América. In: IVO, Isnara Pereira e PAIVA, Eduardo França (org.). **Dinâmicas de mestiçagens no mundo moderno: sociedades, culturas e trabalho**. Vitória da Conquista: edições Uesb, 2016b. pp. 45-71.

PEREIRA, A. Araújo. Influências externas, circulação de referenciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil: idas e vindas no “Atlântico Negro”. **Ciências e Letras**: Porto Alegre, n. 44, p. 215-236, jul./dez. 2008; <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Consulta em 18.06.2022.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História**. Hoje, v. 1, n° 1, p. 111-128 – 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: Colônia**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. 1ª edição em 1942.

_____. **Evolução política do Brasil**. 1ª edição 1933. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**. Ensaio sobre a tristeza do Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

RAMOS, Artur. **As culturas negras no novo mundo**. São Paulo Editor: Cia. Ed. Nacional, 1979. (1ª edição em 1937).

_____. **O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1988. (1ª edição em 1940).

REIS, João José. **Revolução escrava no Brasil: A história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas e Responsabilidade Penal do Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ROMERO, Silvio. Contos populares do Brasil. Coleção acervo brasileiro. Volume 3, 2ª edição. **Projeto editorial integral**. Eduardo Rodrigues Vianna. Cadernos do Mundo Inteiro. Jundiá. São Paulo. 2018. Nota do editor.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Religião e etnicidade. Religião e relações raciais na formação da antropologia do Brasil. In: PINHO, Osmundo Araújo e SANSONE, Lívio (org.). **Raça novas perspectivas antropológicas**. 2ª Edição revista. ABA/EDUFBA. Salvador, 2008. pp. 285-315.

SILVA, Gian Carlo de Melo. **Na cor da pele, o negro**. Escravidão, mestiçagens e sociedade no Recife colônia (1790-1810 |). Maceió: EDUFAL, 2018.

SOARES, Márcio de Sousa. **A remissão do cativo**: A dádiva da alforria e o governo dos escravos nos Campos do Goitacazes, c. 1750 – c. 1830. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

_____. La esclavitud y la dinámica de los mestizajes en la Capitanía de Maranhão (Siglo XVIII). In: GARCÍA, Rafael M. Pérez, CHAVES, Manuel F. Fernández Chaves. PAIVA, Eduardo França (org.). **Tratas, esclavitudes e mestizajes**. Una historia conectada, Siglos XV-XVIII. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2020. pp.417-437.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **Agassiz e Gobineau** – as ciências contra o Brasil mestiço. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

TRAPP, Rafael Petry; SILVA, Mozart Linhares da Movimento Negro no Brasil contemporâneo. Estratégias Identitárias e Ação Política. **Revista Jovem Pesquisador**, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Tempo**. Ago. 1999. pp. 1-12.

VANHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem**. As irmandades de pardos na América portuguesa. Campinas; Editora da Unicamp, 2007.

PARTE III

Métodos

Livros didáticos e as representações cartográficas das independências hispano-americanas: a questão das ausências

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Universidade Federal do Amapá

1. Introdução

Na introdução do livro *América Latina no século XX: tramas, telas e textos*, Maria Lígia Prado refletiu sobre a complexa relação entre o Brasil e seus vizinhos latino-americanos:

Penso que podemos afirmar também que o Brasil é e, ao mesmo tempo, não é América Latina. O Brasil afirmou-se e afirma-se como América Latina em diversas e variadas manifestações políticas, mas também nega sua identidade, ignorando, desqualificando e formando estereótipos negativos relacionados ao mundo hispano-americano. No Brasil, os estudiosos da história da América Latina vivem intensamente essa dicotomia e precisam, de início, assumir os problemas dela decorrentes (PRADO, 2014, p. 20).

Podemos afirmar que o ensino de história das Américas, nas universidades e nas escolas brasileiras, apesar de esforços em contrário¹, apesar de bastante lacunar, é instrumento importante para

1. Vale ressaltar o GT Ensino de História das Américas da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), criado em 2006, como um dos esforços neste sentido.

a superação das desqualificações e estereótipos negativos apontados por Prado. Circe Bittencourt (2005), pensando a história do ensino de história das Américas no Brasil, apontou corretamente que a partir dos anos 1990,

[...] as finalidades do ensino de História da América passaram a integrar o conjunto de temas em fase de consolidação que remetem à constituição de identidades múltiplas, muitas delas ligadas aos projetos econômicos e políticos que buscam saídas para os países latino-americanos dentro do atual estágio do capitalismo. [...] O problema que permanece, no entanto, refere-se à efetiva inserção dos conteúdos da história americana no cotidiano escolar. Professores e alunos dedicam-se a essas temáticas? Existem resistências quanto a esses conteúdos e a estas questões identitárias? (BITTENCOURT, 2005, p. 14).

Um dos caminhos possíveis para enfrentarmos estas questões e colaborarmos para a superação de eventuais lacunas, sem dúvida, é a análise propositiva dos livros didáticos de história; seja porque refletem políticas curriculares nacionais, seja porque, como bem salientou o historiador Mauro Coelho durante o *II Encontro de Ensino de História* promovido pela Universidade Federal do Amapá em 2019, é o único livro presente na maioria das residências brasileiras.

O objetivo deste ensaio é colaborar para o conjunto de reflexões que visam a superação de algumas das questões apontadas acima, a partir da análise das representações cartográficas sobre as independências hispano-americanas no século XIX presentes em livros didáticos do 8º ano do ensino fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Embora não tenhamos realizado um levantamento exaustivo, pretendemos nos debruçar sobre a instrumentalização que se faz de mapas históricos como recursos didáticos complementares ao texto principal dos capítulos dedicados à temática. Desse modo, foram selecionadas três coleções de livros

didáticos aprovadas para os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023² e utilizados amplamente em território nacional.

Podemos dizer que existe um certo consenso entre professores-pesquisadores a respeito do desperdício, enquanto recursos didáticos, da utilização de imagens como meras ilustrações em livros didáticos ou em sala-de-aula. Tal perspectiva reflete, na verdade, uma crítica mais ampla à própria tradição logocêntrica da História como disciplina de referência.

Como salientou Meneses (2003, p.21)

Certamente, de início, a ilustração agia com direção fortemente ideológica, mas não é menos considerável seu peso negativo, quando o papel que ela desempenha é o de mera confirmação muda de conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, o que é pior, de simples indução estética em reforço ao texto, ambientando afetivamente aquilo que de fato contaria. Caso “criar clima” tiver que ser a função única ou primordial da imagem, para o historiador, é melhor alocá-la de vez numa História meteorológica.

A crítica torna-se ainda mais pertinente quando lembramos, como aponta Knauss (2006), que a escrita não teve como função primordial substituir a imagem. Por muito tempo, e em civilizações distintas, registros escritos e visuais se interconectavam, como os hieróglifos, por exemplo. “Isso equivale a dizer que a história da imagem se confunde com um capítulo da história da escrita e que seu distanciamento pode significar um prejuízo para o entendimento de ambas”. (KNAUSS, 2006, p. 99)

É bem verdade que nas últimas décadas as imagens têm se libertado do que Meneses (2012) denominou “gaiola epistemológica”, ou

2. COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 8º.ano: Ensino Fundamental. 3ª ed. São Paulo: Saravia, 2018. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. PELLEGRINI, Marco. **Vontade de Saber: História**, 8º.ano Ensino Fundamental. 1ª.ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. VICENTINO, Claudio. VICENTINO, José Bruno. **Teláris História: 8º. ano Ensino Fundamental**. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2018.

seja, seu engessamento como documento histórico, podendo ser analisadas também como capazes de gerar efeitos enquanto componentes de jogos sociais. Não por acaso, pesquisas sobre representações e imagens nos livros didáticos têm crescido exponencialmente nas últimas décadas. Entretanto, a análise dos mapas históricos está na contramão deste movimento, refletindo uma tendência também no conhecimento histórico produzido nas universidades. Compreender este fenômeno está para além das intenções deste ensaio, mas vale a pena apontar para o irreversível potencial discursivo inerentes aos mesmos, tanto pelo que revelam quanto pelo que ocultam. Em outras palavras, mapas são produto e ao mesmo tempo processo, registro e movimento; não apenas ilustram, mas também narram.

Entre 20 e 22 de outubro de 1988 foi realizado no México o simpósio *Quinientos años de Historia en América Latina: Sentido y Proyección*” com apoio do *Instituto Panamericano de Geografía e Historia*, como desdobramento da criação da *Comisión Nacional Commemorativa del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos*, instituído pelo governo daquele país. Diversos intelectuais latino-americanos foram convidados a realizar um balanço sobre a história do continente a partir da chegada de Cristóvão Colombo em 1492³. Na ocasião, o sociólogo guatemalteco Carlos Guzmán Blocker denunciou o que considerou uma ignorância estrutural sobre as populações indígenas:

Ao tentar sintetizar os efeitos da colonização sobre a população ameríndia, deve-se notar que a exploração econômica e a marginalização andam de mãos dadas com a desinformação, entendida no sentido mais amplo da palavra. A colonização traçou fronteiras territoriais, raciais e mentais, deixando as populações indígenas cercadas triplamente por esses círculos concêntricos. (BOCKER, 1991, p. 96, tradução nossa)

3. Alfredo Bosi, José Roberto Merquior, Darcy Ribeiro e Valquiria Wey representaram o Brasil no Simpósio.

Concordando com Bocker, podemos nos perguntar de que modo a utilização crítica de mapas históricos nos capítulos de livros didáticos dedicados aos processos de independência pode colaborar para superar das “fronteiras territoriais, raciais e mentais” a que as populações indígenas foram submetidas durante o período colonial e, também, durante o processo de imaginação nacional dos países hispano-americanos ao longo do século XIX.⁴

2. As independências hispano-americanas e povos indígenas: questões historiográficas

Durante muito tempo, a crença em uma irresistibilidade do projeto colonial espanhol colocou os povos indígenas em uma posição de passividade e inércia frente ao país europeu.

Como aponta Gibson (2012, p. 269)

Durante todo o século XIX e início do século XX, uma hipótese amplamente aceita era que pouca coisa ou nada de destaque na vida indígena havia sobrevivido às conquistas do século XVI. A opinião concordava com os escritos clássicos sobre a conquista, famosos por suas descrições de massacres, torturas e vitórias militares, sem qualquer vínculo com acontecimentos anteriores ou posteriores. As conquistas foram aparentemente tão concentradas, tão cataclísmicas, tão dramáticas, por colocarem frente a frente soldados europeus e nativos americanos, que ninguém questionou seu poder de aniquilação.

Entretanto, como apontam os trabalhos de John Manuel Monteiro, o impacto da conquista e colonização nas Américas não se resume a destruição e dizimação das sociedades indígenas. Trabalhos pioneiros, como os de Nathan Wachtel, apontaram para formas variadas e complexas na relação das sociedades indígenas com os

4. Para o conceito de imaginação aplicado às identidades nacionais, ver: ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

projetos de conquista e colonização espanhola, sendo observados processos de colaboração e conflito, resistência violenta e/ou passiva. Apesar da importância dessas releituras, Garcia (2011) aponta como a historiografia passou, então, a empregar largamente as noções de resistência e aculturação como chaves para pensar os povos indígenas no período colonial.

Um tanto esquematicamente, a aculturação era empregada para designar as populações que viviam no interior da sociedade colonial e significava uma “perda” de suas “culturas originais”, cujo resultado inexorável seria sua integração à massa da população. A resistência, por sua vez, remetia aos índios que habitavam as margens dos impérios, que no caso espanhol representavam grande parte de seu território. Reagindo contra a sociedade colonial, tais índios lutariam para preservar seus “valores tradicionais” (GARCIA, 2011, p. 57)

Para Boccara (2007), entretanto, devemos descartar as tentações a-históricas, essencialistas e arcaizantes sobre as sociedades indígenas, compreendendo os povos indígenas que viviam no interior dos projetos coloniais como essencialmente submetidos e aculturados e os chamados povos indígenas de fronteira como essencialmente resistentes. Também na historiografia sobre os processos de independência na América hispânica, o signo da manipulação se fez presente. Gouvêa (2011), em uma densa revisão bibliográfica, apontou como as independências hispano-americanas foram abordadas pela historiografia brasileira de modo bastante convencional e pouco explicativa até muito recentemente, tributária de uma perspectiva liberal e nacionalista oitocentista.

Além disso, pode-se argumentar também que a abundância de estudos produzidos nos diferentes países da América Latina encontra-se fortemente associada a uma discussão bastante teleológica dos processos de construção dos diversos estados nacionais. (GOUVÊA, 2011, p. 84).

Concomitante ao tenso período de consolidação burocrática e territorial dos novos estados independentes difundiram-se, no campo letrado, importantes debates acerca das identidades nacionais que emergiriam das novas repúblicas. Ao longo do século XIX, intelectuais e políticos latino-americanos, inspirados pelo republicanismo, romantismo alemão e positivismo, debateram os aspectos primordialistas e/ou construtivistas das identidades nacionais. *Grosso modo*, as duas vertentes teóricas orientaram as ações políticas na construção dos estados-nação latino-americanos: para a vertente *primordialista*, o *ethos* nacional deveria ser localizado no compartilhamento de um passado comum; por outro lado, para a vertente *construtivista*, a nacionalidade seria um fenômeno moderno e deveria ser estruturada a partir de um projeto político orientado. Seja como for, em ambas as perspectivas, os indígenas deveriam ser instrumentalizados para reforçar uma ideia de nação imaginada, muitas vezes alheia a seus próprios interesses. No final do século XIX, o evidente caráter heterogêneo dos povos latino-americanos pendeu a balança para a emergência de projetos construtivistas da nacionalidade.

Como aponta Pamplona e Doyle (2008, p. 23),

Tanto a população da América do Norte quanto a da América Latina eram diferentes das populações dos países de origem. Todas eram populações multiétnicas, com proporções variadas de indígenas, africanos trazidos como escravos, uma crescente diversidade de imigrantes europeus e, mais tarde, de asiáticos. O pluralismo, bem como o aspecto recente das nações americanas, solapou qualquer tentativa de visualização da nação em termos do paradigma europeu como um povo unido e caracterizado pela ascendência comum, por um profundo passado coletivo ou tradições culturais homogêneas.

Entretanto, no arco de projetos construtivistas, havia diferentes visões sobre como lidar com as características heterogêneas dos estados latino-americanos. No caso do México, por exemplo, como aponta

Young (2008), o nacionalismo *criollo* desenvolveu ao longo do século XIX uma relação ambígua com a forte presença demográfica indígena no país. Se por um lado buscaram instrumentalizar a ideia de um nobre passado indígena como semente nacional, também delegaram aos indígenas contemporâneos o papel de “degenerados”, em parte como resultado do próprio processo de colonização, o que colocava a Espanha como agente da degradação nativa.

Como aponta Gil (2013, p. 41)

No processo de construção da nação no decorrer do século XIX, os *criollos* impuseram aos demais grupos sociais um modelo único que se baseava nos elementos culturais deste grupo [...] Seria dever do Estado mexicano “civilizar” os grupos étnicos e fazê-los abandonar seus costumes e valores tradicionais.

No caso argentino, conforme Delaney (2008), os indígenas não fizeram parte de um projeto *criollo* de identidade nacional, nem mesmo como agentes de um passado nobre e idílico. A baixa densidade populacional indígena teria permitido que lideranças políticas e intelectuais os excluíssem da “comunidade nacional”, forjando, como aponta Garcia (2011), a imagem de uma nação essencialmente branca de descendência europeia⁵. Seja como presença degenerada no México ou como ausência dizimada na Argentina, a agência indígena nos processos de independência e, na conseqüente imaginação nacional, lhes foi negada.

Entretanto, como aponta Almeida (2011):

Diferentes povos indígenas participaram intensamente das guerras de independência da América espanhola, tendo atuado tanto nas tropas dos

5. Embora esta perspectiva esteja sendo confrontada nas últimas décadas, é impressionante a capilaridade que ainda possui no país vizinho. Em junho de 2021, o presidente da Argentina, o peronista Alberto Fernandez, em encontro com o primeiro-ministro da Espanha, afirmou que “*los mexicanos salieron de los indios, los brasileños salieron de la selva, pero nosotros, los argentinos, llegamos de los barcos, y eran barcos que venían de allí, de Europa. Y así construimos nuestra sociedad*”.

revolucionários quanto nas dos realistas. Não há como generalizar essas atuações, pois elas podiam variar bastante, inclusive entre os membros da mesma comunidade e/ou etnia; ou entre povos habitantes de uma mesma região ou de áreas vizinhas (ALMEIDA, 2011, p. 109-10).

3. Livros didáticos e silêncios cartográficos

As três obras didáticas selecionadas foram analisadas a partir de três questões norteadoras: 1. Qual narrativa, entendido como intriga, estrutura o capítulo dedicado às independências hispano-americanas? 2. Qual papel os indígenas desempenham nesta estrutura narrativa? e 3. Qual papel os mapas históricos assumem no capítulo?

A obra *Teláris* abre o capítulo intitulado “As Independências na América Espanhola” apontando a chegada das ideias iluministas às colônias como fator determinante para o crescimento do desejo de independência. Tais ideias teriam chegado a partir de dois modelos principais: o norte-americano e o francês. O modelo francês, ancorado nos ideais de “liberdade, fraternidade e autogoverno” teria sido aquele abraçado pelos grupos sociais menos favorecidos. Não há definição de qual seria a diferença com o iluminismo de matriz norte-americana. As elites *criollas* aparecem divididas, não entre os dois modelos iluministas, mas entre romper ou preservar as relações com a metrópole. Parte dos *criollos* estariam reticentes com relação à independência pelo temor de uma radicalização popular de inspiração haitiana. Mas o domínio napoleônico sobre a Espanha, com a subsequente substituição do rei Fernando VII por José Bonaparte, desestruturou a ordem colonial, abrindo espaço para a ascensão política da elite *criolla*, que passaria a enfrentar diferentes questões, como: atenderiam as reivindicações populares? Preservariam a escravidão e o latifúndio? Manteriam o sistema monárquico?

A partir dessa contextualização geral, a obra regionaliza a apresentação dos processos. O México e a América Central ganham uma

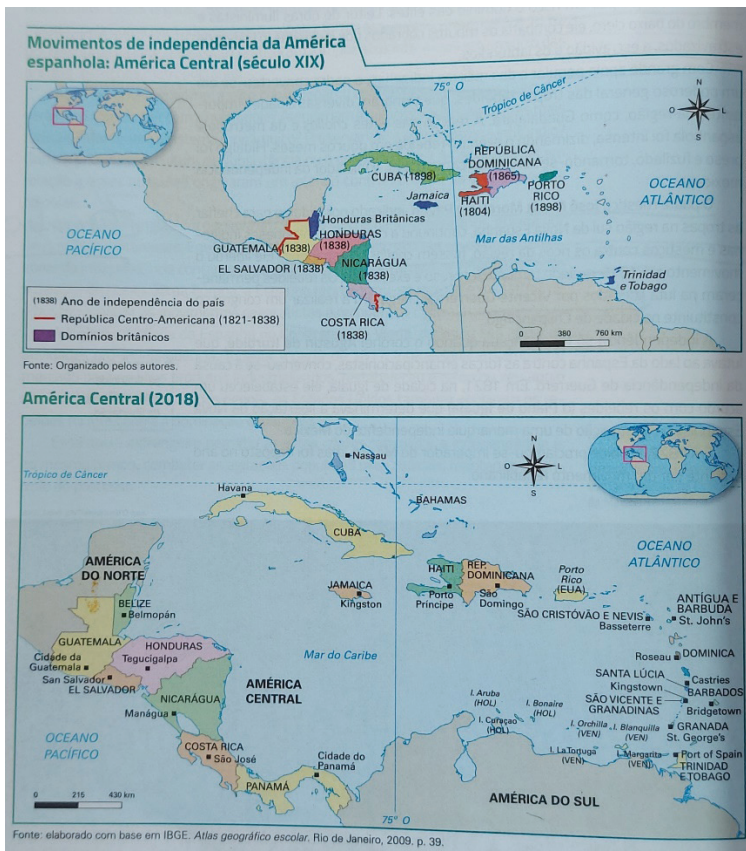
seção específica. No caso mexicano, faz-se referência a um início do processo revolucionário com forte participação popular “radical”, liderada pelo padre *criollo* Miguel Hidalgo y Costilla. Também ganham destaque José María Morelos y Pavón, identificado como liderança *mestiza*, Vicente Guerrero, sem referência a sua condição de *zambo*⁶ (o que considero uma pena) e Agustín de Iturbide, identificado como coronel que inicialmente integrou as forças realistas, mudando de lado para, por fim, lograr o reconhecimento da independência mexicana.

Já o processo na América Central aparece acéfalo, não há lideranças revolucionárias ou realistas, apenas um processo genérico de unificação (Federação das Províncias Unidas da América Central) e a subsequente fragmentação em 1838. Os dois parágrafos da obra refletem o pouco conhecimento historiográfico no Brasil sobre a região⁷. Entretanto, diferentemente do México, a América Central recebe dois mapas ilustrativos. O primeiro produzido pelos próprios autores, destacando a cronologia das independências dos atuais países da região sobressalentes ao território da Federação das Províncias Unidas da América Central entre 1821-1838 e o segundo, baseado no Atlas Geográfico Escolar (IBGE, 2009), apresentando a divisão política em 2018, sem sinalizar a existência ainda hoje de possessões europeias na região.

6. Descendência africana e indígena.

7. Vale ressaltar o dossiê **História do Caribe**, dividido em duas edições da *Revista da Anphlac* em 2016, como um importante ponto de inflexão nesta tendência.

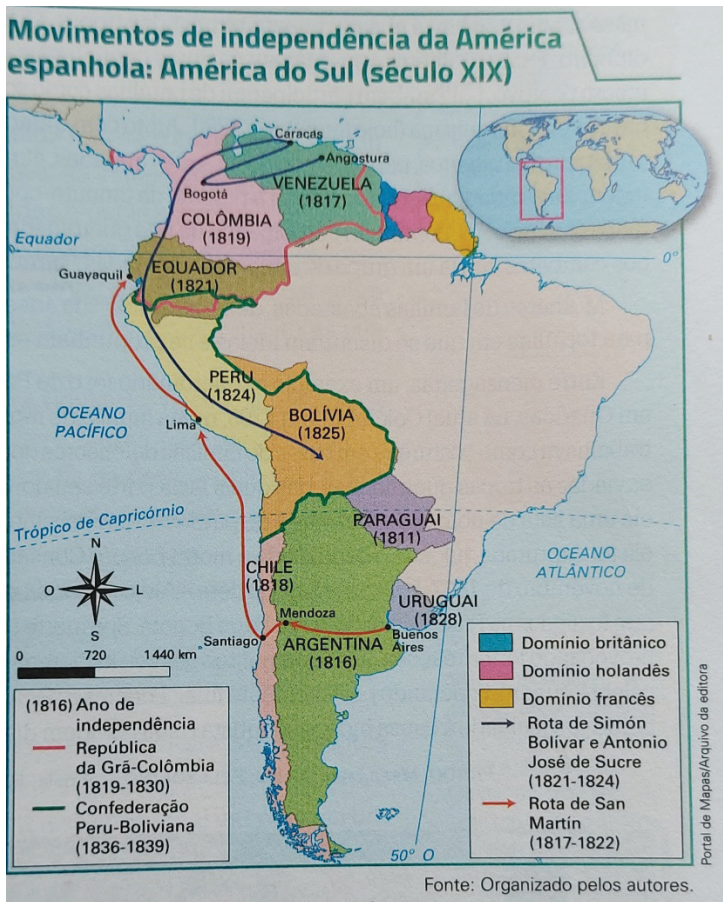
Mapa 1: Coleção Teláris



A América do Sul também ganha uma seção específica no capítulo, sendo iniciada com referência aos líderes Simón Bolívar e José de San Martín. Com exceção da referência aos 1500 negros comandados por San Martín, lutando ao lado de Bernardo O'Higgins na independência chilena, a narrativa dos processos de independência na América do Sul é bastante convencional, com os dois líderes mais proeminentes, Bolívar e San Martín, percorrendo o subcontinente de lá para cá lutando e promovendo a causa independentista. O mapa associado à seção, organizado pelos autores, também busca conjugar os antigos

territórios coloniais, datas de suas independências e atuais territórios dos países sul-americanos.

Mapa 2: Coleção Teláris



A última seção, nominada “A América Fragmentada”, apresenta a derrota do projeto de unificação de Símon Bolívar, culpa de parte das elites *criollas* e seus interesses locais. O capítulo termina com a aliança das elites locais e as potências estrangeiras, primeiro Inglaterra, depois Estados Unidos. Assim, temos na verdade um ciclo: liberta-se do

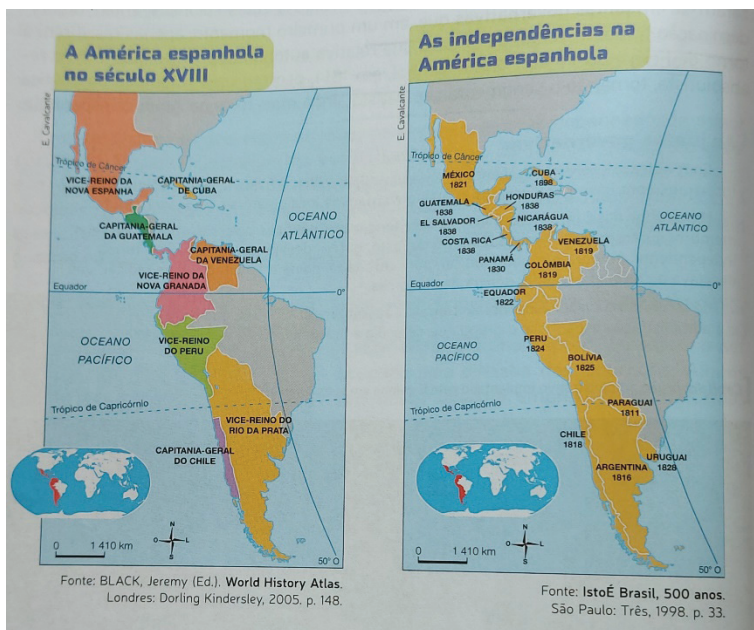
domínio colonial espanhol para, em seguida, “perder parte da soberania conquistada” para Inglaterra e Estados Unidos. Na seção “Atividades”, temos a seção “interprete o mapa”, onde mais uma vez se conjuga os territórios dos países latino-americanos atuais e a data de suas independências.

Mapa 3: Coleção Teláris



A obra *Vontade de Saber* inicia o capítulo, também denominado “As Independências na América Espanhola”, apresentando a crise do sistema colonial espanhol e a insatisfação da elite *criolla* com o aumento de impostos no final do século XVIII. Apresenta também brevemente as reformas dos Bourbons e sua repercussão nas colônias americanas. A invasão napoleônica se apresenta como um importante elemento para os questionamentos da ordem colonial na América Espanhola. Dois mapas são colocados para que se compare os territórios dos antigos vice-reinos e capitânias gerais e o atual território dos países hispano-americanos, com as datas de suas independências.

Mapa 4: Coleção *Vontade de Saber*



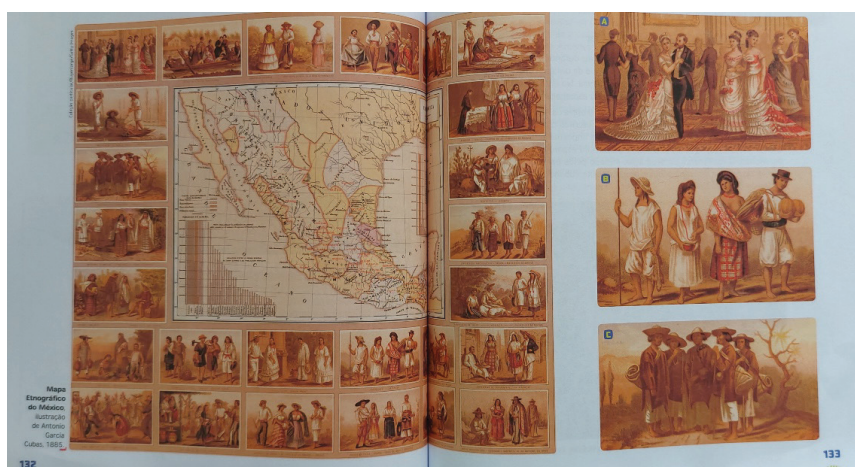
Os autores também buscam dar maior destaque às insatisfações populares, exemplificada pelo levante liderado pelo indígena José Gabriel Tupac Amaru no Vice-reino do Peru, ensejando uma maior aderência *criolla* aos desígnios metropolitanos naquela região. O “haitianismo” ganha

destaque em um *box* específico, como outro fator de temor das elites coloniais. Percebe-se um esforço dos autores em apresentar um quadro geral bastante complexo, conjugando interesses metropolitanos, diversidade de projetos das elites coloniais e ações das camadas populares.

A narrativa passa então a analisar os processos regionais. Na América do Sul as elites *criollas* são colocadas como agentes principais das independências. Mais uma vez vemos as ações de Símon Bolívar e San Martín como fio condutor da narrativa. Ao final apresenta-se o projeto de integração, materializado no Congresso do Panamá, e sua frustração diante dos interesses das elites locais.

O México também ganha uma seção específica, com narrativa mais complexa do que sobre o processo sul-americano. Inevitavelmente faz-se referência às lideranças históricas do processo de independência, mas *mestizos* e indígenas são referenciados como agentes fundamentais no combate às tropas realistas. Indígenas e *mestizos* eventualmente realistas são ignorados, o que é uma pena, como veremos adiante. A seção conta ainda com um mapa etnográfico produzido em 1885. Embora a proposta seja excelente, a execução é terrível, sendo quase impossível entender as informações que se pretende passar.

Mapa 5: Coleção *Vontade de Saber*



Cuba recebe uma seção específica, encerrando o texto principal do capítulo, inserindo os processos de independência em um corte cronológico mais longo. O “haitianismo” mais uma vez é recuperado como fator de receio das elites coloniais locais, escravagistas, e os Estados Unidos surgem como um ator dúbio. Se por um lado contribuem decisivamente para a independência cubana em 1898, através da Emenda Platt subjuga a ilha novamente. Assim como na coleção *Teláris*, o capítulo dedicado às independências na América Latina termina com uma nova dependência, agora engendrada pelos Estados Unidos.

Diferentemente das obras anteriores, o livro *Historiar* inicia o capítulo intitulado “Independências na América Latina” com a criação do Mercosul em 1991, apontando não ter sido este o primeiro projeto de integração latino-americana. Os autores também realizam uma conceituação da expressão América Latina e apresentam um quadro geral das razões para a independência, seguida de um mapa geográfico com a distribuição territorial da colonização espanhola, português, inglesa, francesa, holandesa e as datas das respectivas independências sobressalentes à divisão política atual. Os autores então dão uma atenção importante sobre o processo de independência haitiana e as consequências da revolução para todo o continente, sobretudo sobre as elites escravagistas.

Mapa 6: Coleção Historiar



Voltam-se novamente para um quadro geral das colônias espanholas e suas contradições internas. A revolta de Tupac Amaru é instrumentalizada como exemplo de lutas populares contra a exploração do trabalho e a restauração do Império Inca. O contexto europeu recebe uma atenção bastante tímida, citando brevemente a invasão francesa à Espanha e a criação das juntas de governo na América.

A narrativa passa a analisar então os processos regionais. As Américas do norte e central recebem uma seção específica. O caso mexicano é apresentado como originalmente popular que, aos poucos, ganha caráter mais elitista, influenciando a América Central, região que recebe um parágrafo apenas para citar o processo inicial de unificação com a formação da República Federativa das Províncias Unidas Centro-Americanas e sua consequente fragmentação em 1838.

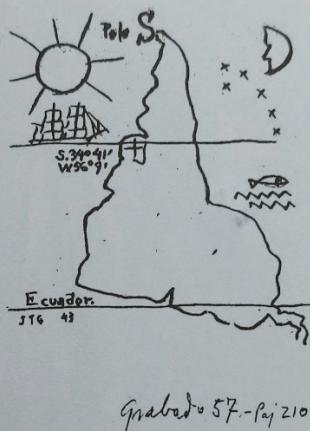
Como não poderia deixar de ser, a América do Sul também recebe uma seção específica e já no primeiro parágrafo os nomes de José de San Martín e Simón Bolívar ganham o protagonismo. Mais uma vez suas caminhadas pela região, liderando exércitos contra as forças espanholas, se torna o fio condutor dos processos sul-americanos, apesar dos autores deixarem claro que o processo independentista em cada país teve características próprias.

O projeto de integração de Simón Bolívar aparece como um destino possível, interrompido pelo caudilhismo e autoritarismo locais. A Doutrina Monroe é citada no contexto das reações internacionais aos processos de independência. Diferentemente das obras analisadas anteriormente, o texto principal do capítulo termina com referência a projetos de integração continental, fazendo alusão às conferências do Panamá (1826), Washington (1889) e Bogotá (1948).

Desse modo, temos um ciclo narrativo distinto do observado nas obras anteriores: o capítulo se inicia com a criação do Mercosul e termina com um chamamento a novos projetos de unidade. Nessa mesma toada, a obra “América Invertida”, de Joaquín Torres Garcia, compõe a seção “Oficina de História: integrar com arte”.

Mapa 7: Coleção *Historiar*

6. Joaquín Torres García (1874-1949) foi um importante pintor uruguaio do século XX. Por meio do seu trabalho, ele buscava uma identidade para o continente latino-americano e procurava desenvolver uma arte original. Observe o desenho abaixo, da década de 1940, de autoria de Torres García, e responda:



▲ *América invertida*, de Joaquín Torres García, produzida em 1943. Tinta sobre papel. Museu Torres García, Montevideu, Uruguai.

- Nessa criação, o artista inverte a maneira habitual de representar o mapa da América do Sul. Há uma famosa frase relacionada a esse desenho: “Nosso norte é o Sul”. O que essa frase quer dizer? Reescreva-a com suas palavras.

! **Norte:** no contexto, pode ser entendido como sinônimo de objetivo, propósito.

Apesar de reconhecermos nas três obras analisadas o esforço para fugir à uma narrativa política tradicional dos processos de independência, gostaríamos de ressaltar a utilização pouco problematizada dos mapas geográficos. Em geral são utilizados de modo teleológico, destacando as datas das independências e os territórios atuais dos países latino-americanos. Apesar de referência à interesses indígenas no interior das sociedades coloniais, os grupos fronteiriços são inexistentes, tanto no texto escrito quanto nos mapas político-geográficos.

4. Ampliando as questões

Como aponta Harvey (2009, p.11)

Nos mapas, as fronteiras foram objeto de distorções geográficas, as quais provêm de tentativas de afirmar pretensões históricas em um território nacional, ou seja, de utilizar os mapas por antecipação para projetar e legitimar futuras ambições territoriais.

Na história do pensamento colonial nas Américas, os mapas não apenas tiveram um caráter instrumental, mas também projetavam pretensões de poder e legitimidade territorial, influenciados em parte pela “doutrina do direito de descoberta”. Como aponta Blanchette (2006), a doutrina se ancorava em conjunto de bulas papais que versaram sobre as relações entre os cristãos e não cristãos remontando ao século XIII. Neste contexto, colonizadores europeus se outorgavam o direito de considerar “descobertas” as terras já ocupadas pelos povos nativos, ao definir por seus próprios critérios o que seria uma efetiva posse e exploração da terra. Sendo assim, a soberania efetiva de amplos territórios por grupos indígenas não era reconhecida em mapas político-geográficos que buscavam orientar a divisão territorial entre potências europeias e, posteriormente, entre os novos estados latino-americanos independentes.

Apenas para exemplificar, como aponta Perry (1991), uma gigantesca extensão territorial entre os atuais Estados Unidos e México, no primeiro quarto do século XIX, é melhor representada como um mosaico de pretensões imperiais e territórios indígenas. O caso dos Apaches é emblemático, posto que se viam como parte interessada, mas soberana, nas relações entre México e Estados Unidos durante a guerra de 1848. Durante o conflito apreenderam os norte-americanos como aliados face a um inimigo comum, os mexicanos.

Uma fonte de tensão entre os Apaches e os Estados Unidos no início foi o desacordo sobre as relações com o México. Nem o México nem o

governo espanhol anteriormente conseguiram ocupar o território Apache. Quando os norte-americanos disseram aos Apaches que o México havia cedido suas terras aos Estados Unidos como parte dos acordos de guerra, a questão parecia absurda (PERRY, 1991, p. 23, tradução nossa).

Na América do Sul, Passetti (2021) demonstra como Chile e Argentina não herdaram simplesmente seus atuais territórios da Espanha, mas conquistaram, através de alianças e guerras com os caciques da região ao longo do século XIX, vastas extensões de terras ocupadas por grupos indígenas durante todo o período colonial.

As alianças entre caciques e grupos *criollos* não pode ser entendida apenas como manipulação. Naqueles tempos, havia alguns caciques alfabetizados e outros que contavam com secretários (indígenas ou mestiços) e tradutores para o estabelecimento e manutenção de comunicação com autoridades civis, militares e eclesiásticas. A análise dessa correspondência explicitou a articulação política dos cacicados, alianças assinadas, ações bélicas conjuntas e o reconhecimento, por parte dos *criollos* de autoridades e soberanias indígenas (PASSETTI, 2021, p. 60).

Como aponta Tower e Spangler (2020), o conceito de soberania nas Américas possui uma historicidade. A associação entre soberania e estados-nacionais no continente remonta à segunda metade do século XIX, mas conviveu e convive com outras perspectivas. Embora trabalhos recentes tenham buscado descentralizar as historiografias nacionais, esta tendência ainda persiste ao ignorarmos completamente as soberanias indígenas em um período cronológico bastante recente.

Podemos afirmar que no ensino de história das independências na América Latina, a utilização de mapas político-geográficos tem corroborado uma perspectiva teleológica da formação territorial dos novos estados. Não podemos esquecer que no bojo da imaginação nacional, a imaginação territorial se fez presente.

Como aponta

No marco das demandas dos movimentos sociais indígenas da última década, o papel do patrimônio cartográfico tem sido essencialmente de natureza estratégica. Diversas comunidades ou organizações indígenas produziram mapas usados como ferramentas de contestação política. O objetivo final de tais mapas é demonstrar a continuidade histórica da ocupação de um determinado território e enfatizar os vínculos espirituais, históricos e econômicos entre o território reivindicado e a comunidade reivindicadora.

Sendo assim, a construção de mapas didáticos que representem os espaços territoriais de soberania indígena durante os processos de independência nas Américas se faz necessário, não apenas por serem mais acurados historicamente, evitando perspectivas teleológicas sobre os processos de conformação das identidades nacionais, mas principalmente por esclarecer a um público mais amplo que as lutas atuais por território entre povos indígenas em todo o continente americano não se trata de um ressurgimento, mas de um processo histórico contínuo, muitas vezes ausente nos materiais didáticos.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Populações indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas. In: AZEVEDO, Cecília. RAMINELLI, Ronald. **História das Américas: novas perspectivas**. Rio de Janeiro; FGV, 2011.

BITTENCOURT, Circe. M. F. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, (4), 2013.p. 5–15, <https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1358>

BLANCHETTE, Thaddeus G. **Cidadãos e Selvagens: antropologia aplicada e administração indígena nos Estados Unidos, 1880 – 1940**. Tese, (doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BOCCARA, Guillaume. Poder colonial e etnicidade no Chile: territorialização e reestruturação entre os Mapuche da época colonial. In: **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, jul-dez, p. 67-83, 2007.

BOCKER, Carlos Guzmán. Los índios actuales de América frente al V centenario. In: ZEA, Leopoldo. **Quinientos años de historia, sentido y proyección**. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991.

DELANEY, Jeane. Imaginando *la raza argentina*. In: PAMPLONA, Marco. A. DOYLE, Don H. **Nacionalismo no novo mundo: a formação de estados-nação no século XIX**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

HARVEY, John Brian. Mapas, saber e poder. In: **Confins** [Online], n.5. 2009, p.01 – 24

GARCIA, Elisa F. Os índios e as reformas bourbônicas: entre o “despotismo” e o consenso. In: AZEVEDO, Cecília. RAMINELLI, Ronald. **História das Américas: novas perspectivas**. Rio de Janeiro; FGV, 2011.

GIL, Antonio Carlos Amador. **O lugar dos indígenas na nação mexicana**. Vitória: Aves de Água, 2013.

GIBSON, Charles. As sociedades indígenas sob o domínio espanhol. In: BETHELL, Leslie. **História da América Latina Colonial vol. II**. São Paulo; Brasília: FUNAG, 2012.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Revolução e independências: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América espanhola. In: AZEVEDO, Cecília. RAMINELLI, Ronald. **História das Américas: novas perspectivas**. Rio de Janeiro; FGV, 2011.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: **ArtCultura**, 8(12), 2006.

MONTEIRO, John Manuel. Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais. In: FAUSTO, Carlos; MONTEIRO, John. **Tempos índios: histórias e narrativas do novo mundo**. **Pag. Antologia Índios**. p.25-65, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 23, nº 45, 2003;

_____. História e Imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PAMPLONA, Marco. A. DOYLE, Don H. **Nacionalismo no novo mundo: a formação de estados-nação no século XIX**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PASSETTI, Gabriel. Resistências indígenas, zonas autônomas e os estados argentino e chileno. In: PRADO, Maria Ligia. **Utopias Latino-americanas**: política, sociedade e cultura. São Paulo: Contexto, 2021

PERRY, Richard J. **Western Apache Heritage**: people of the mountain corridor. Austin: University of Texas Press, 1991.

PRADO, Maria Ligia. **América Latina no século XIX**: tramas, telas e Textos. 2ª. ed. Sp: EdUSP, 2014.

TOWER, Frank. SPANGLER, Jewel L. (ed). **Remaking North America sovereignty**: states transformations in the 1860's. New York: Fordham University Press, 2020.

TUNCAY, Vildan. B. Reflexiones sobre el uso del material cartográfico como herramienta pedagógica en América Latina: una función marginalizada ante la función estratégico-legal. **En Apuntes** 26 (1), 2013.

YOUNG, Eric Van. Revolução e comunidades imaginadas no México, 1810 – 1821. In: PAMPLONA, Marco. A. DOYLE, Don H. **Nacionalismo no novo mundo**: a formação de estados-nação no século XIX. Rio de Janeiro: Record, 2008.

Casa Grande & Senzala no Ensino Médio: a contribuição dos povos indígenas para a formação social do Brasil (proposta de uma sequência didática)

Leandro Goya Fontella

Instituto Federal Farroupilha

Marcelo Santos Matheus

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Com a intrusão europeia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica; desfaz-se o equilíbrio nas relações do [ser humano] com o meio físico (FREYRE, 2006).

1. Introdução: os clássicos nos livros didáticos

O presente estudo tem por finalidade a elaboração de uma proposta de atividade didática, a ser desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, a partir do capítulo “O indígena na formação da família brasileira”, do clássico *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre. Como o leitor poderá observar, primeiro analisamos o próprio trabalho com obras clássicas em sala de aula. Depois, a abordagem geral recai sobre a interpretação de Freyre em relação ao papel desempenhado pelos indígenas na formação da sociedade colonial brasileira. Logo após, descrevemos os passos da proposta de aplicação didática em sala de aula, desde sua preparação inicial até o produto final.

Entendemos que o trabalho com obras (mesmo que apenas trechos) e autores clássicos no Ensino Médio é significativamente pertinente, pois isto pode auxiliar os estudantes a compreenderem melhor os conteúdos regulares que são trabalhados em sala de aula, além de começarem a ser gradativamente inseridos em debates sociais mais amplos. De certa forma, eles já estão presentes (até mesmo diluídos), mesmo que indiretamente, nas exposições dos professores e nos materiais didáticos. Em se tratando especificamente dos livros didáticos, eles estão impregnados (explícita ou implicitamente) dos textos, das ideias e das teses dos livros e autores clássicos. Em boa medida, dependendo de suas orientações teóricas, os autores dos manuais são influenciados pelos clássicos ou então por trabalhos que os refutaram.

Em um exame rápido em alguns livros didáticos (sobretudo nos capítulos a respeito do início da colonização portuguesa na América) identificamos diversas referências a obras clássicas. Ideias presentes em livros de autoria de Fernando Novais, *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)* (edição de 1983) e *Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial* (edição de 1990), constam em *História Global vol. 2*, de autoria de Gilberto Cotrim (2016), e em *História Geral e do Brasil vol. 2*, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo (2013). Em ambos os casos, as referências ocorrem para explicar que a escravidão africana foi motivada principalmente pelos lucros gerados no tráfico negreiro que, por sua vez, se converteu numa das atividades econômicas mais importantes da Idade Moderna junto com o comércio de especiarias orientais, da produção de açúcar e da mineração (COTRIM, 2016, p. 36; VICENTINO e DORIGO, 2013, p. 45).

Ainda em Gilberto Cotrim encontramos referências a *Segredos Internos* de Stuart Schwartz (edição de 1988) e *Negociação e Conflito* de João José Reis e Eduardo Silva (edição de 1996). O primeiro é utilizado para mostrar que os escravos africanos dominavam técnicas de metalurgia e criação de gado (COTRIM, 2016, p. 36). O segundo aparece quando se explica que as “negociações” entre senhores e

escravos compunham o dia a dia das relações escravistas, e que por meio delas “muitos escravos faziam acordos de cumprir as exigências de obediência e trabalho em troca de um melhor padrão de sobrevivência (alimentos, vestuários, saúde) e”, na esteira das negociações, da conquista de espaço para a expressão de sua cultura, organização de festas, dentre outros aspectos (COTRIM, 2016, p. 50).

Raízes do Brasil, escrito por de Sérgio Buarque de Holanda, aparece no já citado livro de autoria de Vicentino e Dorigo e em *Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, redigido por Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho Mota (2010)¹. Estas autoras reproduzem um longo trecho da obra de Holanda em que o autor discorre sobre a implantação na monocultura canavieira no nordeste pelos portugueses, que encontraram as condições climáticas e ambientais propícias, mas não obtendo sucesso no emprego do trabalho escravo indígena, recorreram à introdução de escravos africanos (BRAICK e MOTA, 2010, p. 81). Em meio ao conteúdo sobre a mão de obra no Segundo Reinado, Vicentino e Dorigo se utilizam do trabalho de Holanda para apresentar dados sobre o fluxo de importação de escravos africanos para o Brasil em meados do século XIX (2016, p. 262).

No tópico sobre diversidade produtiva no Brasil colonial, Braick e Mota exploram também a obra de Raymundo Faoro, *Os donos do poder* (edição de 2000). Novamente, as autoras citam um longo fragmento de texto de Faoro no qual o autor sustenta que a monocultura foi o vetor principal de integração econômica entre as capitânicas da colônia com a aquisição de alimentos de produtores que, muitas vezes, viviam distantes dos núcleos de economia canavieira e açucareira (BRAICK e MOTA, 2010, p. 85).

Em *Olhares da História – Brasil e Mundo*, Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2016) referenciam o livro *O povo brasileiro*, obra de

1. Vicentino e Dorigo citam uma edição de 1956, enquanto Braick e Mota citam uma de 1979.

autoria do antropólogo Darcy Ribeiro (edição de 1995). Na seção que trata das capitânicas hereditárias e da questão do envio dos degredados de Portugal para povoar a América lusitana, os autores citam um breve trecho em que o antropólogo defende que os degredados foram os responsáveis por realizar as primeiras mestiçagens do povo brasileiro, destacando inclusive que muitos destes homens adotaram os “costumes e cultura indígenas” e se inseriram nas relações de “parentela” dos grupos e aldeias através do casamento e de relações polígamas com “mulheres índias” (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 30).

No que diz respeito à obra clássica que nos interessa neste texto, *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre, ela foi encontrada em dois livros didáticos, no já referido livro de autoria de Cotrim (2016) e em *História – Ensino Médio vol. 1*, redigido por de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos (2016). Em Cotrim, o livro de Freyre aparece na seção que apresenta o engenho de açúcar como o núcleo econômico e social da colônia. De maneira pouco comum para manuais didáticos do ensino básico o livro e o autor são brevemente apresentados: “Casa-grande e senzala é o título de um livro relevante e polêmico da historiografia brasileira, escrito pelo sociólogo e antropólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). Foi publicado pela primeira vez em 1933” (COTRIM, 2016, p. 34). Posteriormente, utiliza-se o título do livro para expor a estrutura material e espacial de um engenho de açúcar:

o título é uma referência às duas construções mais características dos engenhos. A casa-grande era o casarão onde moravam o senhor de engenho e sua família. Constituíam também o centro administrativo do engenho. A senzala era a construção onde viviam os escravos africanos e seus descendentes, alojados de maneira precária (COTRIM, 2016, p. 34).

Na sequência, outras instalações que compunham o engenho são descritas: casa do engenho, casa de purgar, galpões e capela. A ideia central é explicar que o engenho comportava praticamente todas as

esferas da vida cotidiana dos agentes históricos (a econômica, a religiosa, a familiar, a política, a cultural), os quais viviam num universo fortemente hierarquizado de um regime patriarcal comandado pelo senhor de engenho.

Por seu turno, em *História – Ensino Médio vol. 1*, a obra de Freyre é utilizada para afirmar a significativa influência da cultura africana na sociedade brasileira. Conforme os autores, para Freyre “[...] a cultura africana foi a mais decisiva na formação da cultura brasileira, qualificando o escravo como o ‘colonizador africano do Brasil’”, pois “uma de suas bases argumentativas está na africanização da língua portuguesa. Freyre afirma que o africano ‘amolengou’ e ‘suavizou’ a rigidez da língua de Camões” (VAINFAS, *et. al.*, 2016, p. 268).

Como é possível perceber, pouca atenção é dada à análise de G. Freyre em relação aos povos naturais da América portuguesa. Vale ressaltar que nos detemos apenas em referências diretas, ou seja, não realizamos uma análise teórica aprofundada para identificar influências conceituais que os textos clássicos imprimem sobre os textos didáticos, seja no sentido afirmativo ou contrastivo. Mesmo assim, este breve exercício já foi o suficiente para demonstrar que os textos e autores clássicos figuram com considerável frequência em materiais didáticos do ensino médio. Porém, pelo seu próprio caráter de síntese, a superficialidade com que são analisados não promovem um aprendizado significativo entre os estudantes, como demonstramos com a aplicação do questionário diagnóstico. Enfim, cremos que com as mediações didáticas adequadas e com o estudo das obras e autores clássicos podem qualificar o ensino de história no nível médio.

2. A contribuição dos povos naturais para a formação social do Brasil em *Casa Grande & Senzala*: breve resumo

Antes de passarmos para um breve relato do que entendemos sobre a inovação e contribuição de Gilberto Freyre em relação ao papel

desempenhado pelos povos naturais na formação do Brasil, é importante destacar o contexto da produção de *Casa Grande & Senzala*. A década de 1930 foi marcada por ideias eugenistas e racistas que, com efeito, arrastaram a Europa e boa parte do mundo para a 2ª Guerra Mundial. Assim, nesse contexto de debates sobre a formação étnica, social e cultural (leia-se, a formação do que seria a *nação*) de determinado povo, pontuar que a sociedade brasileira foi em grande medida, e de maneira positiva, formada por diferentes culturas indígenas e africanas não nos parece de pouca monta.

Ainda antes da análise principal, outro senão é preciso. Freyre utiliza termos e conceitos comuns e aceitos à sua época, os quais, porém, podem ser chocantes e mal interpretados para estudantes do século XXI. “Raça atrasada”, “população rasteiras”, “povos primitivos”, dentre outros, são expressões que devem ser problematizadas e contextualizadas. Desta feita, em se tratando de uma obra datada, como amiúde todas são, a mediação docente se torna necessária.

Dito isso, um primeiro ponto que, apesar de banal, nos parece relevante destacar dada as suas implicações políticas (atuais, inclusive) é como Freyre trata o português/europeu: como um “invasor”. Embora termos como “conquista” e “colonizador” estejam presentes, fica claro que a terra conquistada foi invadida e seus habitantes naturais que não se submeteram e/ou negociaram foram expulsos, assassinados ou escravizados. Assim, em alguma medida, a obra quebra a visão unilateral (portuguesa) de conquista (positiva), trazendo à luz parte do horror e da tragédia desse processo.

Por sua vez, o papel social da mulher ganha destaque em *Casa Grande e Senzala*. Nos escritos do autor, a indígena trabalhava tanto e mais pesado que os homens, sendo essenciais na agricultura, o que a fez “mais útil ao invasor do que os homens” (FREYRE, op. cit., p. 185), que não teriam se adaptado ao trabalho regular exigido pelo europeu. E foi na produção agrícola, através da coivara, e culinária que

saltam aos olhos a contribuição dos indígenas, em geral, e da mulher, em particular, para a formação do Brasil.

O legado da farinha de mandioca (no lugar do pão de trigo) é evidente, sendo essa a “base do regime alimentar do colonizador”. E, mais importante, a “técnica do fabrico” era e é “indígena” – “do indígena se salvaria a parte por assim dizer feminina de sua cultura”. Outra contribuição culinária foram a pesca e o modo de preparo (ex: pirarucu, pokeka/ moqueca) dos peixes. Finalmente, a pimenta, a cultura do caju, milho, dentre outros, são destacados por Gilberto Freyre como culturas alimentícias indígenas que se enraizaram no hábito alimentar brasileiro (FREYRE, op. cit., pp. 190-191, 00. 194-197 e p. 230).

Outro ponto a ser realçado no livro é a influência do tupi no vocabulário e na língua portugueses. Neste interim, a “poesia e música brasileiras” teriam surgido da troca cultural entre padres e jovens indígenas. Isto porque nos “colégios jesuítas” o “processo de reciprocidade cultural entre filhos das terras e meninos do reino” teria sido intenso. Para G. Freyre, inclusive, os “pátios [...] de colégios” jesuítas eram um “ponto de encontro e de amalgamento de tradição indígenas” e europeia não só na questão da língua, mas também para a produção de brinquedos (o “bodoque” indígena, o “papagaio de papel” português, etc.) (FREYRE, op. cit., pp. 220-222).

Por outro lado, em relações aos costumes sexuais, Freyre faz um contraponto aos relatos de viajantes, afirmando que “o que desfigura esses costumes é a má interpretação dos observadores superficiais”. O autor pontua que os indígenas tinham várias restrições (culturais) à prática do sexo, observando que o espanto dos europeus se devia mais às diferenças culturais do que propriamente a uma suposta promiscuidade (FREYRE, op. cit., pp. 170-171).

No final das contas, Freyre destaca que no choque das culturas europeia e ameríndia, no que diz respeito à formação social e familiar brasileira, houve “predomínio da cultura moral e religiosa europeia”. E, por isso, uma suposta “degradação moral e cultural do indígena”

teria ocorrido “em razão da supremacia europeia”. Neste aspecto, a introdução da “aguardente”, o papel dos religiosos europeus – sendo “o missionário [...] o grande destruidor de culturas não europeias”, pois teria sido “muito brusca a passagem do nomadismo para sedentarismo” – e a “escravização e maus tratos” (a produção do “açúcar matou o índio”) teriam sido fundamentais na desestruturação das sociedades indígenas (FREYRE, op. cit., p. 170, 178, 226 e 229).

Portanto, diante da relevância da obra e, mais especificamente, das contribuições de Gilberto Freyre para o entendimento do papel dos povos naturais para a formação do Brasil, passamos agora para a aplicação didática. Primeiro, relatamos os resultados do questionário realizado acerca do conhecimento dos estudantes sobre autor e obra. Depois, explanamos sobre como estruturamos a sequência didática, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático.

3. Questionário diagnóstico

A primeira ação prática que realizamos no esforço que pretende elaborar uma sequência didática para abordar o capítulo “O indígena na formação da família brasileira” de *Casa Grande & Senzala* em turmas de Ensino Médio foi aplicar um questionário diagnóstico para identificar qual a proximidade dos estudantes com o autor e o livro (aqui entendido de forma ampla). Quatro questões compõem o questionário de múltipla escolha, cada uma delas com cinco opções de resposta (uma correta e quatro erradas). O estudante não precisava se identificar, tendo apenas que registrar a série que está cursando. Abaixo reproduzimos o questionário:

Série: _____

Questionário

1) Gilberto Freyre foi um...

- a. Pedagogo
- b. Jornalista
- c. Antropólogo
- d. Jurista
- e. Músico

2) Casa Grande & Senzala é um...

- a. Documentário
- b. Livro
- c. Álbum de música
- d. Código de leis sobre a escravidão no Brasil
- e. Jornal

3) Casa Grande & Senzala traz...

- a. Uma coleção de músicas inspiradas nas canções cantadas por escravos no período escravista brasileiro.
- b. Uma coleção de relatos coletados de escravos e libertos no fim do século XIX e início do século XX no Brasil.
- c. Um conjunto de leis a respeito da relação entre senhores, escravos e o poder público no Brasil escravista.
- d. Notícias sobre políticos que eram contrários à abolição da escravidão no Brasil e a publicação de anúncios sobre fuga de escravos e recompensas à captura deles.
- e. Uma análise histórica e antropológica sobre a formação da sociedade colonial brasileira.

4) Casa Grande & Senzala é considerado...

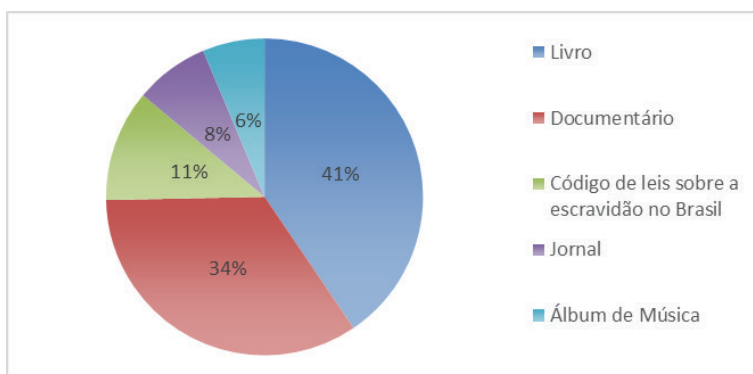
- a. O maior álbum de música popular brasileira.
- b. O principal código de leis sobre escravidão no Brasil.
- c. O melhor documentário sobre escravidão no Brasil.
- d. Um livro clássico sobre a história e cultura brasileiras.
- e. O principal jornal contra a abolição da escravidão no Brasil.

Para responder ao questionário selecionamos quatro turmas (duas de 2º ano e duas de 3º ano) de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal sediado no interior do Rio Grande do Sul. Como o material foi aplicado na primeira semana de julho de 2022, todos os estudantes que o responderam tinham cursado ao menos um ano e meio no ensino médio, isto é, metade da duração deste nível de ensino.

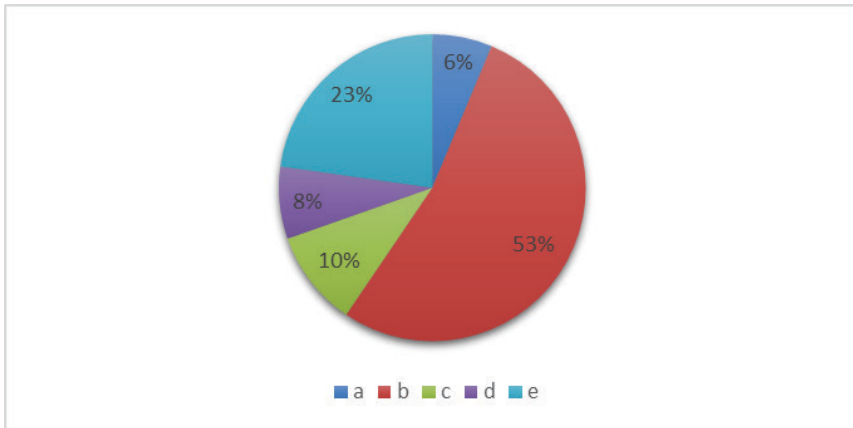
Ao todo, 79 estudantes participaram do levantamento.² A primeira questão buscou apreender se os alunos conheciam a formação/ofício de Gilberto Freyre. Do total, 37 (47%) acertam a resposta marcando a alternativa “antropólogo”, outros 30 (38%) responderam “jornalista”, nove (11%) “pedagogo”, três (4%) e ninguém assinalou a opção “jurista”. Embora a alternativa correta tenha sido a mais selecionada, não deixa de ser significativo que mais da metade dos estudantes (53%) errou a questão indicando não conhecer Gilberto Freyre ou, ao menos, sua atuação intelectual e profissional.

O segundo questionamento objetivou verificar se os estudantes sabiam o que é *Casa Grande & Senzala*. As informações coletadas são semelhantes à primeira pergunta. A resposta correta, “livro”, foi assinalada por 32 (41%) dos alunos enquanto que 27 (34%) responderam “documentário”, nove (11%) “código de leis sobre a escravidão no Brasil”, seis (8%) “jornal” e cinco (6%) “álbum de música”. Outra vez a alternativa correta foi a mais frequente, ao mesmo tempo em que, a maioria dos estudantes (59%) demonstra desconhecer a existência do livro clássico de autoria de Gilberto Freyre.

2. Neste texto não faremos discriminação dos estudantes em relação à série que estão cursando.

Figura 1 – O que é *Casa Grande & Senzala*

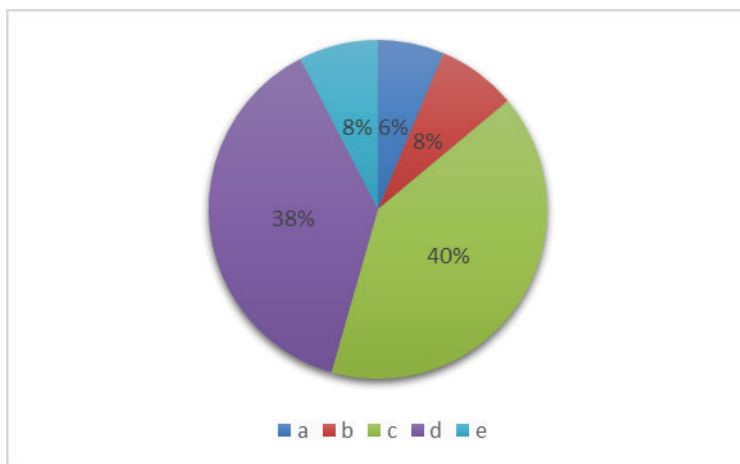
A avaliação a respeito do conteúdo do livro é averiguado na pergunta três. A opção “e” que trazia a resposta correta (“uma análise histórica e antropológica sobre a formação da sociedade colonial brasileira”) foi escolhida por apenas 18 (23%) estudantes. Tal alternativa foi a segunda mais frequente, ficando atrás da opção “b” (“uma coleção de relatos coletados de escravos e libertos no fim do século XIX e início do século XX no Brasil”), que foi selecionada por 42 (53%) dos entrevistados. As opções “a”, “c” e “d” (ver na legenda da figura abaixo o conteúdo das respostas) assinaladas por cinco (6%), oito (10%) e 6 (8%), respectivamente. Esta questão expõe que nada menos do que 82% dos estudantes não sabem, nem de modo genérico, do que trata o livro escrito por Freyre. Ou seja, não lembram nem mesmo de algum dia terem assistido um documentário, entrevista ou palestra que fizessem referência ao conteúdo do livro; não recordam de algum professor ter mencionado as ideias da obra, nem de terem lido em algum jornal, revista, livro didático ou página da *internet*. E mesmo que algum dia tenham tido acesso a informações/explicações sobre o livro, estas não foram significativas o suficiente para que as incorporassem como conhecimento.

Figura 2 – Do que trata *Casa Grande & Senzala*

Legenda

- a. Uma coleção de músicas inspiradas nas canções cantadas por escravos no período escravista brasileiro.
- b. Uma coleção de relatos coletados de escravos e libertos no fim do século XIX e início do século XX no Brasil.
- c. Um conjunto de leis a respeito da relação entre senhores, escravos e o poder público no Brasil escravista.
- d. Notícias sobre políticos que eram contrários à abolição da escravidão no Brasil e a publicação de anúncios sobre fuga de escravos e recompensas à captura deles.
- e. Uma análise histórica e antropológica sobre a formação da sociedade colonial brasileira.

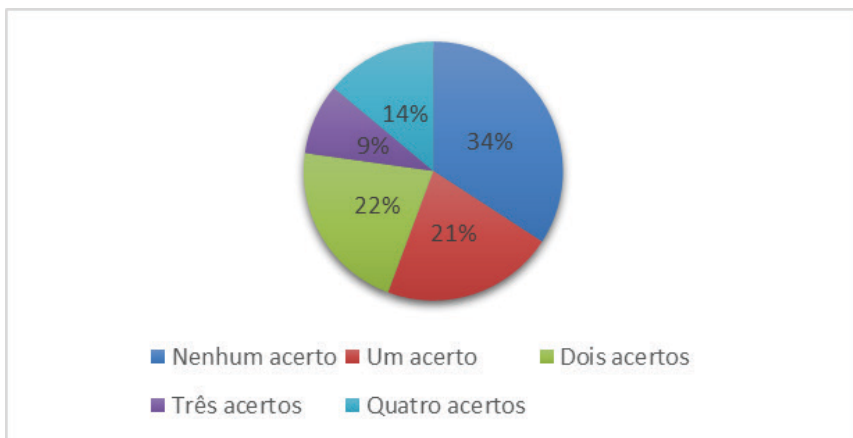
Como é reconhecido, *Casa Grande & Senzala* foi examinado na quarta questão. A resposta certa, opção “d” (“um livro clássico sobre a história e cultura brasileiras”), foi assinalada por 30 (38%) alunos, ficando atrás da alternativa “c” (“o melhor documentário sobre escravidão no Brasil”) selecionada por outros 32 (40%) estudantes. As respostas “a”, “b” e “e” foram escolhidas por cinco (6%), seis (8%) e seis (8%), respectivamente. A quantidade de estudantes que desconhecem a reputação do livro é significativa (49 / 62%).

Figura 3 – Como é reconhecido *Casa Grande & Senzala***Legenda**

- a. O maior álbum de música popular brasileira.
- b. O principal código de leis sobre escravidão no Brasil.
- c. O melhor documentário sobre escravidão no Brasil.
- d. Um livro clássico sobre a história e cultura brasileiras.
- e. O principal jornal contra a abolição da escravidão no Brasil.

Para encerrar esta apreciação preliminar, precisamos destacar um dado preocupante. Analisando o total de acertos de cada estudante individualmente, constatamos que 27 (34%) deles erraram todas as questões, 17 (22%) acertaram apenas uma, outros 17 (22%) acertaram duas, sete (8%) marcaram corretamente três respostas e 11 (14%) gabaritaram o questionário. Mais da metade dos alunos (56%) ficaram na faixa de zero a um acerto.

Figura 4 – Número total de acertos



Com efeito, vistos em conjunto, a relevância do livro e os dados do questionário expõem a necessidade de se realizar uma abordagem a respeito desta obra clássica para os alunos do Ensino Médio. É o que expomos a seguir, entretanto, antes, esboçamos teoricamente a estrutura da sequência.

Partindo da sistematização proposta por Verret (1975), compreendemos que os saberes escolares possuem características próprias, sendo elas: a descontextualização (ou recontextualização), a despersonalização, a dessincretização (ou programabilidade), a publicidade e o controle. Vejamos no que consiste cada uma delas em traços gerais. A descontextualização (recontextualização) é o processo de extração do saber de referência (acadêmico-científico ou oriundo de outra fonte produtora de conhecimento) de seu universo original e sua integração do contexto de ensino mais abrangente, no qual ele se converte em saber a ensinar e, posteriormente, em saber ensinado. A despersonalização corresponde ao fenômeno de desvincular o saber de referência (quando este apresenta autoria) de sua conexão com quem o produziu, promovendo sua generalização. A dessincretização (ou programabilidade) constitui-se na decomposição e distribuição do saber de referência progressivamente e

de acordo com os propósitos de ensino-aprendizagem. Neste processo, quando as especializações da prática da criação teórico-científica dão lugar às especializações próprias das práticas escolares, o conhecimento é segmentado em campos circunscritos, ações e fases de aprendizagem específicas, numa sequência didática pertinente a uma obtenção gradativa do conhecimento, segundo os critérios pedagógicos e institucionais estabelecidos de antemão. A publicidade corresponde ao processo de validação do saber a ensinar a partir da divulgação e da visibilidade do conhecimento num grau que possibilite sua apropriação por aqueles que transmitem e recebem. Por fim, o controle se manifesta nas práticas de avaliação para a certificação da aprendizagem; é a comprovação da aquisição do saber ensinado (LIMA, 2019).

Logo, abordar um texto clássico no Ensino Médio se contrapõe diretamente a um desses processos que agem no sentido de fazer com que os saberes de referência se transformem em objeto de ensino escolar, qual seja: a despersonalização, o processo que a fim de generalizar os conhecimentos produzidos os descola de seus autores. Obviamente que trabalhar com textos clássicos no ensino médio exige situar os estudantes da autoria e do contexto de elaboração de sua obra. Tais procedimentos tendem a gerar um forte desconforto em um público habituado a estudar sínteses que não apresentam versões diferentes (e muitas vezes conflitantes) de uma mesma temática.

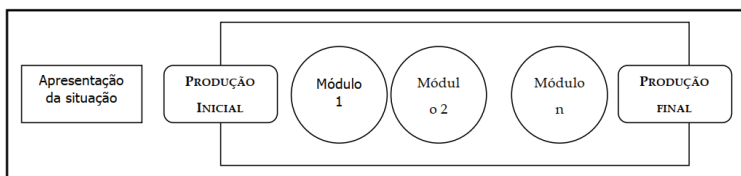
Se, por um lado, este estranhamento se configura num componente de dificuldade para o professor que se propõe a desenvolver o estudo de um texto clássico, por outro, é necessário que ele ocorra, não a ponto de frustrar e prostrar os estudantes, mas de provocar uma reação que os tire da zona de conforto. O desafio é, portanto, pôr em prática uma série de atividades que estimulem os alunos a se envolver numa dinâmica de estudos distinta daquela de caráter sintético que eles estão acostumados. A abordagem de no mínimo um texto com autoria deve se constituir em um trunfo para despertar o interesse dos alunos no processo de descoberta das ideias e argumentos do autor.

Todavia, é preciso tomar cuidado em não tornar o processo maçante com conteúdos que interessam somente ao universo acadêmico e exigir de estudantes secundaristas a compreensão de discussões e conceitos para o qual eles ainda não têm maturidade para absorver. Isto, seguramente, acarretará numa forte rejeição a todo o conjunto de exercícios projetados pelo professor. O envolvimento dos alunos depende muito do quanto eles se sintam desafiados na busca de conhecerem mais sobre os temas propostos e, também, das percepções de que estão conseguindo avançar no entendimento dos conteúdos e de progredirem em seus próprios desempenhos escolares.

Com base nisto, consideramos que a elaboração/execução de uma sequência didática, nos termos de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly (2004), se configura numa alternativa compatível com as exigências da abordagem de um clássico para o público de ensino médio. Para os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A finalidade deste procedimento é auxiliar os estudantes a dominar melhor um gênero textual, proporcionando a eles se expressarem de modo escrito e oral mais adequado a circunstâncias de comunicação. Logo, ele deve ser desenvolvido em gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente e que, também, naqueles que a maior parte dos estudantes dificilmente acessaria espontaneamente (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Figura 5 – Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

A estrutura básica de uma sequência didática conta com ao menos quatro elementos: 1) apresentação da situação, 2) produção inicial, 3) os módulos e 4) produção final. Vejamos as características de cada uma delas a partir de um resumo que elaboramos dos argumentos de Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly:

1) Na apresentação, deve-se revelar aos estudantes um projeto de comunicação que resultará em um trabalho final. Concomitantemente, esta etapa deve servir como preparação para a produção inicial, e contém duas dimensões principais:

a) Apresentar um problema de comunicação bem definido: aqui se expõe o problema de comunicação que criará um gênero textual ou escrito. É necessário passar orientações que respondam aos seguintes questionamentos: Qual é o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: a importância dos conteúdos precisa ser percebida pelos estudantes de imediato, assim como eles conheçam com quais trabalharão.

Dentro do possível, deve-se realizar as sequências didáticas em um projeto de classe, concebido durante a apresentação da situação, pois as atividades de aprendizagem se tornam significativas e pertinentes.

2) A primeira produção: os estudantes esboçam um primeiro texto oral ou escrito. Este estágio também é composto por duas dimensões:

a) Um primeiro encontro com o gênero: trata-se da elaboração de um texto oral ou escrito que apresenta os alunos ao gênero abordado na sequência didática. Isto possibilitará aos alunos descobrir o que já sabem fazer e se conscientizarem de suas dificuldades

b) Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens: os momentos privilegiados de observação da primeira produção permitem ao professor refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la às capacidades reais dos estudantes. Como *primeiro lugar de*

aprendizagem da sequência, o simples fato de realizar uma atividade delimitada precisa se configura num momento de conscientização das potencialidades e dos problemas relacionados ao objeto de aprendizagem. Evidencia-se os pontos fortes e fracos; discute-se e avalia-se as técnicas de escrita ou de fala; e busca-se soluções para os problemas que surgem. Isto permite introduzir uma primeira linguagem comum entre discentes e docentes, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos. Aqui, é imprescindível que o professor identifique se as dificuldades apresentadas pelos alunos ultrapassam as possibilidades de serem solucionadas no estágio do processo formativo em que se encontram.

3) Os módulos: a ideia central é possibilitar aos estudantes enfrentar suas dificuldades em relação ao conteúdo abordado e gênero textual a ser elaborado como produto final. O sentido da sequência didática segue do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada aluno lida com uma ou outra capacidade para assegurar o domínio do conteúdo e das condições de produção de um gênero. Após a realização das atividades modulares, o movimento se inverte e se dirige ao complexo: a produção final. Devido à necessidade de tornar a absorção dos saberes mais acessível e de desenvolver capacidades de expressão oral ou textual, três questões surgem:

a) Trabalhar problemas de níveis diferentes: com base na psicologia da linguagem se pode distinguir quatro níveis principais na produção de textos.

i) Representação da situação de comunicação. Deve-se aprender a fazer a imagem mais exata possível do destinatário do texto.

ii) Elaboração dos conteúdos. Deve-se conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos.

iii) Planejamento do texto. Deve-se estruturar o texto considerando a finalidade que se pretende atingir ou do destinatário visado.

iv) Realização do texto. Deve-se escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto.

b) Variar as atividades e exercícios: o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de multiplicar os modos de trabalho. Em cada módulo, é fundamental propor atividades diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas:

i) As atividades de observação e de análise de textos. Constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Estas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

ii) As tarefas simplificadas de produção de textos. Exercícios com limites bem rígidos para que o aluno possa se concentrar em aspectos precisos da elaboração de um texto.

iii) A elaboração de uma linguagem. Para que se possa falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los. Isto ocorre ao longo de toda a sequência e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito.

c) Capitalizar as aquisições: durante a realização dos módulos, se adquire um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e constrói-se progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

4) A produção final: momento para os estudantes colocarem em prática as noções e instrumentos desenvolvidos separadamente nos módulos e para os professores efetuarem uma avaliação.

a) Investir as aprendizagens. Para os alunos, a elaboração do produto final:

i) indica-lhes as metas a serem alcançadas e lhes dá um controle sobre o processo de aprendizagem (o que se aprendeu e o que resta a fazer);

ii) age como ferramenta de regulação e controle do comportamento como produtor de texto;

iii) abre a possibilidade à avaliação dos progressos feitos no domínio do conteúdo e do gênero textual elaborado.

b) Avaliação do tipo somativo. Caso o professor considere pertinente, se pode efetivar uma avaliação de tipo somativa. O importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. A avaliação deve ser um elo de comunicação e de trocas, que oriente os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Ressalta-se que este tipo de avaliação se realiza somente sobre a produção final.

Embora estejamos cientes de que o procedimento da sequência didática tenha sido concebido para a Didática das Línguas, consideramos que pode ser adequadamente adaptado ao ensino de História, como bem demonstrou Maria Renata Teixeira (2016). Sendo assim, no restante do texto, apresentaremos uma proposta de sequência didática para abordar no Ensino Médio o capítulo “O indígena na formação da família brasileira”, parte integrante da obra *Casa Grande & Senzala*, de autoria de Gilberto Freyre.

4. Sequência Didática a partir do papel dos indígenas na formação social brasileira segundo Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*

As finalidades da sequência didática apresentada nas próximas páginas almejam que os estudantes: tenham contato com uma obra clássica da historiografia brasileira, conseqüentemente, conhecendo seu autor e o contexto de sua elaboração ; entendam em linhas gerais o papel desempenhado pelos povos indígenas na sociedade colonial brasileira,

segundo a interpretação de Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*; e desenvolvam suas habilidades de expressão oral e textual sobre a temática. Busca-se tornar acessível a alunos de Ensino Médio o saber de referência (os argumentos de Freyre) por meio de múltiplas atividades didáticas que envolvam pesquisa autônoma, leitura de texto adaptado, realização de questionários dirigidos, discussões, elaboração de esquemas e textos explicativos e apresentação de oral.

Apresentação da situação

- Como o momento da “produção inicial” será a realização de um breve relatório sobre a vida de Gilberto Freyre e o conteúdo e repercussão intelectual de *Casa Grande & Senzala*, não se deve expor na apresentação informações sobre o autor e a obra.

- Levando em conta que o foco da sequência recai sobre a interpretação de Gilberto Freyre a respeito das experiências históricas e da influência das sociedades indígenas no período colonial brasileiro, o professor deve realizar uma exposição genérica abordando o contexto dos primeiros contatos entre portugueses e índios, e como as relações entre eles se desenrolaram com o avanço da colonização portuguesa e da formação da econômica açucareira no nordeste do Brasil.

- É importante desconstruir os estereótipos em relação aos povos nativos. Para isso sugerimos um breve exame num trecho da carta de Pero de Vaz Caminha e de dois fragmentos de músicas contemporâneas que demonstram um olhar preconceituoso sobre os indígenas.

Texto 1

[...]

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos.

Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas

vergonhas do que de mostrar a cara. *Acerca disso são de grande inocência.*

[...]

Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, D. Manuel I, 1º de Maio de 1500.

Fonte: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf

Texto 2

Quem me dera, ao menos uma vez,
Ter de volta todo o ouro que entreguei
A quem conseguiu me convencer
Que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.
Quem me dera, ao menos uma vez,
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano-de-chão
De linho nobre e pura seda.

[...]

Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente.

[...]

Quem me dera, ao menos uma vez,
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,
Não ser atacado por ser inocente.

[...]

Nos deram espelhos
e vimos um mundo doente

[...]

Trechos de Índios, de autoria de Renato Russo

Texto 3

Se Deus quiser, um dia eu quero ser índio

Viver pelado, pintado de verde num eterno domingo

Ser um bicho preguiça e espantar turista

E tomar banho de sol, banho de sol, banho de sol, sol

[...]

Baila comigo, como se baila na tribo

Baila comigo, lá no meu esconderijo

[...]

Trechos de Baila Comigo, de autoria de Roberto De Carvalho, Gloria Estefan e Rita Lee.

- A partir dos trechos, especialmente das partes grifadas, o professor problematiza as visões preconceituosas sobre os índios, destacando: as evidentes referências:

* à inocência indígena, que gera o estigma da incapacidade dos índios e da necessidade de serem tutelados pela sociedade ocidental;

* à preguiça indígena, que promove o estereótipo de que os índios são avessos ao trabalho.

Na sequência, voltando ao processo histórico, mostrar aos estudantes a perspectiva indígena sobre os fenômenos culturais, sociais e econômicos que estavam vivenciando no contato colonial com os portugueses como, por exemplo, a interpretação indígena sobre os portugueses (vistos primeiramente como seres sobrenaturais), o escambo realizado durante o período de extração do pau-brasil (o interesse dos índios produtos trazidos pelos portugueses, como machados, facas, armas de fogo, chaleiras, panelas, e outros como tecidos e espelhos), a resistência indígena ao trabalho nas lavouras e nos engenhos de açúcar.

Por fim, organizar grupos à realização da sequência didática.

Produto Inicial

- O professor solicita um relatório sobre Gilberto Freyre e *Casa Grande & Senzala*, em que os estudantes abordem ao menos quatro aspectos: a biografia intelectual do autor, o contexto histórico-científico de produção da obra, sinopse do que trata o livro e sua repercussão no cenário cultural e científico brasileiro.

- Após a devolutiva dos alunos, indica-se realizar uma roda de conversa com eles para tirar eventuais dúvidas, aprofundar certas informações e diagnosticar as maiores dificuldades.

Módulo 1

- Leitura da adaptação do texto do capítulo “O indígena na formação da família brasileira”. Aqui sugerimos um resumo que preserve o máximo possível o texto original e destaque as partes em que Freyre se concentra em analisar o papel desempenhado por mulheres e homens indígenas na formação da sociedade brasileira (vide Anexo 1).³

- Após a leitura os alunos devem responder ao “Roteiro de Leitura”, isto é, um questionário que os orienta a se concentrar e absorver os pontos que o professor considera essenciais do texto adaptado (vide Anexo 2)⁴.

- Após conclusão, procede-se a correção oral do “Roteiro de Leitura”, momento em que se verifica se os estudantes conseguiram identificar e extrair do texto os aspectos essenciais tidos como essenciais.

3. Ressaltamos que se trata de um texto sugerido, concebido a partir da realidade dos estudantes para o quais ministramos aulas. Todavia, o mais adequado é que cada professor elabore o próprio texto adaptado com base na experiência concreta com seus alunos.

4. Novamente enfatizamos que se trata de uma sugestão e que o mais pertinente é que cada docente proponha um roteiro de leitura em sintonia com o texto adaptado que elaborou.

Módulo 2

- Com base nas respostas do “Roteiro de Leitura”, os estudantes devem elaborar um esquema comparativo (quadro, diagrama, etc.) entre as principais características conferidas por Freyre ao homem e à mulher indígenas na sociedade colonial.

- Considerando o texto adaptado sugerido, os principais traços de homens e mulheres indígenas são:

* para as mulheres – foram a base física e cultural da família colonial brasileira, sendo o principal vetor de miscigenação com os colonizadores e transmissoras culturais na área da alimentação, cura e medicação, cuidado com as crianças, higiene, trabalho e conhecimentos agrícolas (sementes, raízes, técnicas, etc.) e labores domésticos;

* para os homens – do ponto de vista dos invasores, falharam no trabalho regular agrícola da economia colonizadora, realizaram as incursões e as conquistas dos sertões como guias, canoeiros, guerreiros, caçadores e pescadores, atuaram no espaço colonial contra outros colonizadores europeus, contra tribos inimigas dos portugueses e contra corsários.

Módulo 3

- A partir do texto adaptado e do exposto na apresentação da sequência, os alunos devem identificar quais representações de Freyre são consideradas atualmente como estereótipos preconceituosos. Para cada um deles deve-se escrever um parágrafo explicando a razão do argumento ser preconceituoso. Considerando o texto adaptado sugerido, os principais estereótipo são:

* Índios atrasados: povos indígenas como uma sociedade menos evoluída em relação aos portugueses;

* Índios preguiçosos: indígenas não suportaram o trabalho regular da sociedade colonial;

* Índios passivos: sociedades indígenas não entraram em conflito contra o avanço colonial sobre seus territórios tradicionais e contra a escravidão.

- Após a realização do exercício, finaliza-se esse módulo com roda de conversa para explicar melhor porque tais representações não passam de preconceito e averigua-se se os alunos conseguiram identificar os estereótipos e quais foram os principais problemas de entendimento.

Produto final

Os estudantes devem elaborar um texto e uma apresentação oral (que pode ser feita ao vivo ou gravada em vídeo). Tanto no texto quanto na apresentação devem constar:

- * Informações a respeito de Gilberto Freyre e *Casa Grande & Senzala*;
- * As principais ideias extraídas através do “Roteiro de Leitura” do texto adaptado do capítulo “O indígena na formação da família brasileira”;
- * O esquema comparativo entre as principais características conferidas por Freyre ao homem e à mulher indígenas na sociedade colonial devidamente explicado em texto corrido.
- * A representações de Freyre sobre os índios que hoje em dia são consideradas preconceituosas e que estigmatizam as populações indígenas.
- * Os argumentos que esclarecem o porquê de as representações de Freyre sobre os índios serem atualmente consideradas preconceituosas

Creemos que o explanado até aqui sobre a relevância do autor, da obra e da introdução de clássicos das Ciências Sociais no espaço escolar tornam desnecessárias maiores conclusões. Tal questão é ainda mais urgente diante do desconhecimento dos estudantes em relação ao caso tratado aqui. De modo abrangente, compreendemos que abordar textos e autores clássicos no Ensino Médio configura-se num

exercício que permite aos estudantes perceberem que os saberes não são homogêneos e dogmáticos, sobretudo os de origem científica. E que as discussões e contradições estabelecidas em praticamente todas as áreas de estudos estimulam a constante produção de conhecimento e do progresso da ciência.

Como palavras finais, pontuamos ainda que a mediação docente é fundamental, pelos motivos já mencionados (complexidade da obra, necessidade de contextualização, etc.). Por outro lado, a preparação de um roteiro, bem fundamentado teoricamente e em diálogo com os alunos, parece-nos essencial para envolvê-los na tarefa e, com isso, despertar seu interesse não só pela obra, mas pela atividade pedagógica.

Referências

- BRACK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **Das Cavernas ao Terceiro Milênio**: da conquista da América ao século XIX. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- COTRIM, Gilberto. **História global**. V. 2, 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político. Vol. 1. 10. ed. São Paulo: Globo/Publifolha, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956 [e 13. Ed. 1979].
- LIMA, Eliane Soares de. **De triagens a misturas**: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. Estudos Semióticos [on-line]. Volume 15, n. 2.
- Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 114-132. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em “19/07/2022”.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial** (1777-1808). São Paulo: Hucitec, 1983.

NOVAIS, Fernando. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TEIXEIRA, Maria Renata de Alvarenga Guimarães. **A micro-história em sequências didáticas para o ensino de História**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Docência, 2017 [Dissertação de Mestrado].

VAINFAS, Ronaldo; et. al. **História 1: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. V. 2, 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da história: Brasil e mundo**. Colaboração de Saverio Lavorato Junior. V. 2, 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

ANEXO 1 – Texto adaptado para uma proposta de sequência didática para ensino médio

FREYRE, Gilberto. O indígena na formação da família brasileira. In: *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006, p. 156-263.

O indígena na formação da família brasileira

Com a intrusão europeia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica; desfaz-se o equilíbrio nas relações do ser humano com o meio físico. Principia a degradação da “raça atrasada”

[sociedades indígenas] ao contato da adiantada [europeus]. Os portugueses vieram defrontar-se na América, não com nenhum povo articulado em império ou em sistema já vigoroso de cultura moral e material – com palácios, sacrifícios humanos aos deuses, monumentos, pontes, obras de irrigação e de exploração de minas – mas, ao contrário, com uma das populações mais “rasteiras” do continente. A colonização europeia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente.

O invasor pouco numeroso foi desde logo contemporizando o elemento nativo; servindo-se do homem para as necessidades de trabalho e principalmente de guerra, de conquista dos sertões e desbravamento no mato virgem; e da mulher para as de geração e de formação de família.

A reação do domínio europeu, na área de cultura ameríndia invadida pelos portugueses, foi quase a de pura sensibilidade ou contratilidade vegetal, o índio retraindo-se ou amarfanhando-se ao contato civilizador do europeu por incapacidade de acomodar-se à nova técnica econômica e ao novo regime moral e social.

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de “raça”: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos “povos atrasados pelo adiantado”; no máximo de contemporização da cultura advéncia [estrangeira] com a nativa, da do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mão de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone.

Para a formidável tarefa de colonizar uma extensão como o Brasil, teve Portugal de valer-se no século XVI do resto de homens que lhe deixara a aventura da Índia. E não seria com esse sobejo de gente, quase toda miúda (com escassos recursos econômicos), que se

estabeleceria na América um domínio português exclusivamente branco ou rigorosamente europeu. A transigência com o elemento nativo se impunha à política colonial portuguesa: as circunstâncias facilitaram-na. A luxúria dos indivíduos, soltos sem família, no meio da indiada nua, vinha servir a poderosas razões de Estado no sentido de rápido povoamento mestiço da nova terra. E o certo é que sobre a mulher gentia [indígena] fundou-se e desenvolveu-se através dos séculos XVI e XVII o grosso da sociedade colonial, em um largo e profundo mestiçamento, que a interferência dos padres da Companhia salvou de resolver-se todo em libertinagem para em grande parte regularizar-se em casamento cristão.

À mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. Por seu intermédio enriqueceu-se a vida no Brasil de uma série de alimentos ainda hoje em uso, de drogas e remédios caseiros, de tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, de um conjunto de utensílios de cozinha, de processos de higiene tropical – inclusive o banho frequente ou pelo menos diário, que tanto deve ter escandalizado o “europeu porcalhão” do século XVI.

Ela nos deu ainda a rede em que se embalaria o sono ou a volúpia do brasileiro; o óleo de coco para o cabelo das mulheres; um grupo de animais domésticos amansados pelas suas mãos.

Da cunhã [mulher indígena] é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós.

Foi formidável [a contribuição do homem]: mas só na obra de devastamento e de conquista dos sertões, de que ele foi o guia, o canoieiro, o guerreiro, o caçador e pescador. Muito auxiliou o índio ao

bandeirante mameluco, os dois excedendo ao português em mobilidade, atrevimento e ardor guerreiro; sua capacidade de ação e de trabalho falhou, porém, no rame-rame tristonho da lavoura de cana. Compensou-se o índio, amigo ou escravo dos portugueses, da inutilidade no esforço estável e contínuo pela extrema bravura no heróico e militar. Na obra de sertanismo e de defesa da colônia contra espanhóis, contra tribos inimigas dos portugueses, contra corsários. Índios e mamelucos formaram a muralha movediça, viva, que foi alargando em sentido ocidental as fronteiras coloniais do Brasil ao mesmo tempo que defenderam, na região açucareira, os estabelecimentos agrários dos ataques de piratas estrangeiros. Cada engenho de açúcar nos séculos XVI e XVII precisava de manter em pé de guerra suas centenas ou pelo menos dezenas de homens prontos a defender contra selvagens ou corsários a casa de vivenda e a riqueza acumulada nos armazéns: esses homens foram na sua quase totalidade índios ou caboclos de arco e flecha.

A enxada é que não se firmou nunca na mão do índio nem na do mameluco; nem o seu pé de nômade se fixou nunca em pé-de-boi paciente e sólido. Do indígena quase que só aproveitou a colonização agrária no Brasil o processo da coivara, que infelizmente viria a empolgar por completo a agricultura colonial. O conhecimento de sementes e raízes, outras rudimentares experiências agrícolas, transmitiu-as ao português menos o homem guerreiro que a mulher trabalhadora do campo ao mesmo tempo que doméstica.

Se formos apurar a colaboração do índio no trabalho propriamente agrário, temos que concluir pela quase insignificância desse esforço. O que não é de estranhar, se considerarmos que a cultura americana ao tempo da descoberta era a nômade, a da floresta, e não ainda a agrícola; que o pouco da lavoura (mandioca, cará, milho, jerimum, amendoim, mamão) praticado por algumas tribos menos atrasadas, era trabalho desdenhado pelos homens – caçadores, pescadores e guerreiros - e entregue às mulheres, diminuídas assim na sua

domesticidade pelo serviço de campo tanto quanto os homens nos hábitos de trabalho regular e contínuo pelo de vida nômade. Daí não terem as mulheres índias dado tão boas escravas domésticas quanto as africanas, que mais tarde as substituíram vantajosamente como cozinheiras e amas de menino do mesmo modo que os negros aos índios como trabalhadores de campo.

Sob o ponto de vista da organização agrária em que se estabilizou a colonização portuguesa do Brasil, maior foi a utilidade social e econômica da mulher que a do homem indígena. Este se retraiu quase por completo aos esforços dos colonos e mesmo aos agrados dos padres para o incorporarem à nova técnica de exploração econômica e ao novo regime de vida social. Melhor ajustamento se verificou da parte da mulher; o que se compreende, dada a sua superioridade técnica entre os povos primitivos; e dada a sua tendência maior para a estabilidade entre os povos nômades.

A toda contribuição que se exigiu dela na formação social do Brasil – a do corpo que foi a primeira a “oferecer ao branco”, a do trabalho doméstico e mesmo agrícola, a da estabilidade (estado por que ansiava, estando seus homens ainda em guerra com os invasores e ela aos embolés, de trouxa à cabeça e filho pequeno ao peito ou escaranchado às costas) – a cunha correspondeu vantajosamente.

Outros conhecimentos úteis à atividade ou à economia doméstica transmitiram-se da cultura do indígena à civilização do colonizador europeu, que os conservou ou desenvolveu, adaptando-os às suas necessidades: o conhecimento de várias fibras para tecelagem ou entrançado – o algodão, o tucum, o caraguatá-bravo; o de peipeçaba para fazer vassouras; o de abóboras semeadas pelo gentio especialmente para servirem-se dos cabaços como vasilhas de carregar água e de guardar farinha, como gamelas e parece que como urinóis; o método de curar jerimum no fumo para durar o ano inteiro; o conhecimento de várias madeiras e outros elementos vegetais de construção, como o cipó, o timbó e o sapé ou a palha de pindoba, empregada por

muito tempo na cobertura das casas: o de animais, pássaros, peixes, mariscos, etc., valiosos para a alimentação, prestando-se ao mesmo tempo os seus cascos, penas, peles, lanugem ou couro a vários fins úteis na vida íntima e diária da família colonial; para cuias, agasalho, enchimento de travesseiros, almofadas, colchões, redes; o de junco de tabuá, material excelente para esteiras; o de tintas de várias cores, logo empregadas na caiação das casas, na tintura de panos, na pintura do rosto das mulheres, no fabrico de tintas de escrever – o branco de tabatinga, o encarnado de araribá, de pau-brasil e de urucu; o preto de jenipapo, o amarelo de tatajuba; o conhecimento de gomas e resinas diversas – prestando-se para grudar papéis, cerrar cartas à maneira de lacre, etc. Se na utilização, aproveitamento ou adaptação de todo esse material de cultura indígena entrou, na maior parte das vezes, a inteligência ou a técnica do europeu com função quase criadora, ou pelo menos transmutadora, em outros casos o que se deu foi a pura transmissão dos valores ou conhecimentos de uma cultura à outra (da nativa à adventícia).

Vários desses processos e conhecimentos, ainda uma vez vale a pena acentuar que recebeu-os o colonizador europeu das mãos da mulher – elemento mais produtor que o homem nas culturas primitivas. Dela também se transmitiram à organização da família brasileira valiosos métodos de higiene infantil e doméstica.

Inserindo-se na vida dos colonizadores como esposas legítimas, concubinas, mães de família, amas-de-leite, cozinheiras, puderam as mulheres exprimir-se em atividades agradáveis ao seu sexo e à sua tendência para a estabilidade. O homem indígena, porém, quase que só encontrou, nos adventícios, senhores de engenho para os fazerem trabalhar na lavoura da cana e padres para os obrigarem a aprender a contar, a ler e a escrever; mais tarde a mourejar nas plantações de mate e de cacau. Qualquer dessas atividades impostas ao índio cativo ou ao catecúmeno vinha torcer-lhes ou desviar-lhes a energia em direções as mais repugnantes à sua mentalidade de primitivos. Pela

mulher transmitiu-se da cultura indígena à brasileira o melhor que hoje nos resta dos valores materiais dos ameríndios.

Se índios de tão boa aparência de saúde fracassaram, uma vez incorporados ao sistema econômico do colonizador é que foi para eles demasiado brusca a passagem do nomadismo à sedentariedade, da atividade esporádica à contínua; é que neles se alterou desastrosamente o metabolismo ao novo ritmo de vida econômica e de esforço físico. Nem o tal inhamo nem os tais frutos da terra bastariam agora à alimentação do selvagem submetido ao trabalho escravo nas plantações de cana. O resultado foi evidenciar-se o índio no labor agrícola o trabalhador banzeiro e moleirão que teve de ser substituído pelo negro.

Do indígena se salvaria a parte por assim dizer feminina de sua cultura. Esta, aliás, quase que era só feminina na sua organização técnica, mais complexa, o homem limitando-se a caçar, a pescar, a remar e a fazer a guerra. Atividades de valor, mas de valor secundário para a nova organização econômica – a agrária estabelecida pelos portugueses em terras da América. O sistema português do que precisava, fundamentalmente, era do trabalhador de enxada para as plantações de cana.

O Brasil é dos países americanos onde mais se tem salvo da cultura e dos valores nativos. O imperialismo português – o religioso dos padres, o econômico dos colonos – se desde o primeiro contato com a cultura indígena feriu-a de morte, não foi para abatê-la de repente. Deu-lhe tempo de perpetuar-se em várias sobrevivências úteis.

Sem que no Brasil se verifique perfeita intercomunicação entre seus extremos de cultura – ainda antagonísticos e por vezes até explosivos – ainda assim podemos nos felicitar de um ajustamento de tradições e de tendências raro entre povos formados na colonização moderna dos trópicos.

A verdade é que no Brasil, ao contrário do que se observa em outros países da América e da África de recente colonização europeia, a cultura primitiva – tanto a ameríndia como a africana – não se vem isolando em bolões duros, secos, indigestos, inassimiláveis; ao sistema

social do europeu. Muito menos estratificando-se em arcaísmos e curiosidades etnográficas. Faz-se sentir na presença viva, útil, ativa, e não apenas pitoresca, de elementos com atuação criadora no desenvolvimento nacional. Nem as relações sociais entre as duas raças, a conquistadora e a indígena, aguçaram-se nunca na antipatia ou no ódio. Suavizou-as aqui o óleo lúbrico da profunda miscigenação, quer a livre e danada, quer a regular e cristã sob a bênção dos padres e pelo incitamento da Igreja e do Estado.

Nossas instituições sociais tanto quanto nossa cultura material se deixaram alagar de influência ameríndia. Vários são os complexos característicos da moderna cultura brasileira, de origem pura ou nitidamente ameríndia: o da rede, o da mandioca, o do banho de rio, o do caju, o do “bicho”, o da “coivara”, o da “igara”, o do “moquém”, o da tartaruga, o do bodoque, o do óleo de coco-bravo, o da “casa do caboclo”, o do milho, o de descansar ou defecar de cócoras, o do cabaço para cuia de farinha, gamela, coco de beber água, etc. Outros, de origem principalmente indígena: o do pé descalço, o da “muqueca”, o da cor encarnada, o da pimenta, etc. Isto sem falarmos no tabaco e na bola de borracha, de uso universal, e de origem ameríndia, provavelmente brasílica.

No costume, ainda muito brasileiro, muito do interior e dos sertões, de não aparecerem as mulheres e os meninos aos estranhos, nota-se também influência da cultura ameríndia; da crença de serem as mulheres e os meninos mais expostos que os homens aos espíritos malignos. Entre caboclos do Amazonas, observa-se o fato de as mulheres e crianças serem sempre postas “ao abrigo do olhar estrangeiro”.

ANEXO 2 – Roteiro de leitura – sobre o texto adaptado do Anexo 1

1) No geral, qual a ideia de Gilberto Freyre a respeito dos povos indígenas que os portugueses entraram em contato na América?

- 2) Qual o papel desempenhado por homens e mulheres nativas no estabelecimento da sociedade colonial brasileira?
- 3) Como se caracterizou e se comportou o invasor português?
- 4) Como foi a reação indígena ao domínio europeu?
- 5) Considerando as relações de raça, como Freyre avalia a constituição da sociedade brasileira?
- 6) Quais os principais elementos de organização da sociedade colonial brasileira?
- 7) Quais itens a mulher indígena introduziu no cotidiano na sociedade colonial brasileira?
- 8) Qual a principal contribuição do homem indígena para a sociedade colonial?
- 9) Em qual atividade o homem indígena fracassou? Por quê?
- 10) Considerando a agricultura colonial, o que foi aproveitado dos povos indígenas? Quem transmitiu aos portugueses tais técnicas e tecnologias e experiências agrícolas?
- 11) Como se caracteriza a colaboração do índio no trabalho agrário? Por quê?
- 12) Cite cinco exemplos de conhecimentos úteis transmitidos da cultura indígena à civilização do colonizador português?
- 13) Qual a avaliação de Freyre sobre a cultura e dos valores nativos na sociedade que surgiu a partir do processo colonial brasileiro?
- 14) Segundo Freyre, qual o caráter das relações sociais entre as duas raças (conquistadora e a indígena)? Que elemento estabeleceu esse caráter?
- 15) Cite e explique (pesquisando) três complexos característicos da moderna cultura brasileira influenciada pelas sociedades indígenas?

Metodologias no ensino de História: da proposta à experiência curricular nos laboratórios de ensino

Martinho Guedes dos Santos Neto

Universidade Federal da Paraíba

Cláudia Cristina do Lago Borges

Universidade Federal da Paraíba

1. Introdução

Transmitir o saber histórico no ensino básico é uma tarefa atribuída do professor. Mas, para tal atividade, o processo de formação deste docente não pode estar vinculado apenas aos conteúdos historiográficos ditos tradicionais, e, tampouco estritamente aos conceitos da pedagogia. Cabe a este docente conhecer ainda os conceitos e as práticas da pesquisa e da didática aplicados ao Ensino de História. Desde a década de 1980, em que as discussões sobre o ensino de História passaram a ser pensadas como área de conhecimento, começamos a ver alguns conflitos estruturais e curriculares para as licenciaturas em História, cujos conteúdos pedagógicos se restringem aos conceitos abordados pela área de Educação, sem um debate específico sobre o papel do professor historiador na sala de aula.

Considerando as mudanças do perfil dos estudantes do ensino básico ao longo dos anos e das diretrizes curriculares, em especial após

a implantação da BNCC, vê-se que a relação entre as estruturas curriculares nas licenciaturas pautadas apenas pelo viés da pedagogia, entra em conflito com o atual público escolar, que não mais se contenta com o binômio professor e livro didático. Nesta perspectiva, saber lidar com a diversidade das linguagens historiográficas como instrumentos e ferramentas didáticas, torna-se essencial não só na prática docente, mas, principalmente, na própria formação deste profissional.

Na realidade, se olharmos no contexto da historiografia, desde que a Escola dos *Annales* nos apresentou que a diversidade de fontes historiográficas nos possibilita olhares múltiplos sobre a história, esse saber teve que transpor os espaços acadêmicos para se inserir no âmbito escolar, mas, a questão é: como trazer essa multiplicidade do conhecimento histórico para o ensino básico?

A dificuldade de levar e produzir conhecimento histórico a partir do espaço escolar resulta de uma conjuntura estrutural, fortemente pautada nos pilares dos organismos curriculares. Se olharmos pelo lado do ensino básico, as diretrizes regulatórias conduzem o saber histórico ainda por um caminho da linearidade, como se a história da humanidade seguisse uma reta temporal recheada de efeitos sócio, histórico, cultural, ideológico, político, econômico, etc. Mas, ao olharmos as diretrizes regulatórias para os cursos de formação, no caso as licenciaturas, nos deparamos com o mesmo perfil daquele proposto ao ensino básico, numa espécie de *déjà vu*, com a diferença de debates e textos mais elaborados. Assim, de modo geral, podemos dizer que esse modelo contínuo imposto tanto para a formação básica como para o nível superior, engessa a percepção do indivíduo sobre as relações múltiplas que envolvem os contextos sociais e em tempos diversos.

A partir da BNC-Formação, publicada em 2019, e decorrente de uma proposta alinhada a BNCC, os currículos para os cursos de formação inicial para a carreira docente tiveram que aumentar suas cargas horárias na chamada prática pedagógica. Em termos exatos, os

curso de licenciatura têm, obrigatoriamente, que cumprir o mínimo de 3.200 horas, sendo 1.200 horas para os conteúdos específicos e 1.200 de conteúdos pedagógicos.

De forma concreta, e, se olharmos para as licenciaturas em História, a distribuição de 1.200 horas em conteúdos específicos e ainda dos componentes que tratam das questões de teoria e metodologia da pesquisa histórica, acaba sendo insuficiente para relacionar tais conhecimentos à questão do ensino de História. Resta então buscar uma equidade entre os componentes curriculares que conciliem os debates historiográficos, a metodologia da pesquisa histórica e a prática da didática em ensino de História.

Diante deste quadro, o curso de licenciatura em História da UFPB instituiu na sua estrutura curricular os componentes de Laboratório de Ensino de História. Distribuído em três componentes (I - Patrimônio e Memória, II - Linguagens historiográficas e III - Materiais didáticos), o objetivo dos laboratórios é introduzir os conhecimentos teóricos-metodológicos do ensino de História para a prática da docência, cuja

[...] orientação, portanto, está direcionada para percepção dos conteúdos, das ferramentas do ensino de História, das estratégias didático-pedagógicas, do livro didático e dos elementos constitutivos do exercício da docência em História; propõe-se uma relação dialética entre a teoria e a prática (PPC- HISTÓRIA/UFPB, 2020, p. 92).

No Laboratório de Linguagens historiográficas, por exemplo, a disciplina deve concentrar estudos e reflexões sobre a prática e metodologias das diferentes fontes e linguagens no ofício do professor/historiador na sala de aula e na pesquisa histórica, e conhecer como o uso das linguagens historiográficas são abordadas pela BNCC. Deve ainda promover a articulação entre as linguagens, a pluralidade e o respeito às diversidades no ensino de História. Das linguagens historiográficas, propõe estudos sobre o uso de fotografias e iconografia

em geral, cinema, depoimentos orais, literatura, jornais, mapas, jogos, atividades lúdicas, histórias em quadrinhos, charges, cordéis, entre outros. E como avaliação, propõe-se que os alunos desenvolvam a elaboração de Projetos de Ensino com o uso das linguagens.

Partindo das experiências com o Laboratório de Linguagens, e notadamente dos resultados positivos desenvolvidos pelos alunos da disciplina, iremos aqui apresentar como a formação do historiador professor pode ser direcionada na perspectiva do ensino de história e como o uso das linguagens historiográficas podem ser trabalhadas na vivência escolar.

2. Laboratório de Linguagens: da proposta à experiência curricular

As questões que permeiam a prática de ensino em História perpassam por processos mais complexos do que a simples inserção de conceitos pedagógicos. Atualmente, a área de Ensino de História com seus debates, pesquisas e publicações, já nos traz subsídios necessários para colocarmos em ação atividades que conciliem conteúdos teóricos com as práticas escolares juntamente no processo de formação docente.

Assim, vamos propor aqui orientações básicas para o desenvolvimento de roteiros de aula, articulando os conteúdos de História com o uso das linguagens do Ensino de História. Para tanto, partiremos de modelos como elaboração dos Roteiros de aula, proposto pelo Laboratório do Ensino de História II – Linguagens Historiográficas (UFPB). As atividades propostas aqui podem ser realizadas para elaboração de projeto didático ou sequência didática de Ensino.

3. Características e objetivos do projeto ou sequência didática de Ensino em História

O desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio da elaboração de projeto ou sequência didática de ensino se constitui como parte

das orientações metodológicas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A BNCC abre a essa possibilidade como parte das orientações curriculares quando:

[...] conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (BRASIL. BNCC, 2019, p. 17).

Isso nos permite que a orientação e o planejamento metodológico de ensino busquem produzir, motivar e engajar os alunos nos processos de aprendizagem, com autonomia para que o professor elabore o seu projeto ou sequência didática de Ensino.

O projeto ou sequência didática de ensino também pode ser chamado de Plano Didático de Ensino e se configura como uma proposta que busca organizar o desenvolvimento das atividades e administração dos conteúdos na sala de aula, com a participação dos alunos em todo processo de construção do conhecimento. Ao professor, cabe o papel de mediador ao propor problemas e orientar os alunos na construção de estratégias de aprendizagem, com resultados qualitativos. A construção do Plano Didático de Ensino se faz por meio da pesquisa, estruturando-o e organizando-o para uso em sala de aula, o que pressupõe uma ação investigativa sobre o que se pretende ensinar e como ensinar, e, desta forma, se tenha um conhecimento construído com resultados palpáveis. Como bem salientou Gilberto Borges,

Em linhas gerais, o processo de investigação que caracteriza esta metodologia de ensino inclui as seguintes etapas: situações que possam gerar problemas adequados ao nível cognitivo das crianças [e/ou adolescentes]; discussão das perguntas e hipóteses dos alunos, de forma a estabelecer um direcionamento para a ação; elaboração de projetos e experimentos com a participação efetiva dos alunos; coleta de informações

através de diferentes recursos, inclusive por meio de atividades práticas que, sempre que possível, devem envolver controle experimental; condições para a discussão coletiva e o registro das informações, com utilização de diferentes técnicas e apresentação dos resultados finais – conclusão do projeto ou produto final (BORGES, 2012, p. 2. Adendo nosso).

Como podemos observar, a elaboração de um Plano Didático de Ensino parte de um conjunto claro e objetivo de ações a serem desenvolvidas, não cabe pular etapas. Não que elas se constituam como amarras, mas, porque essas etapas esquematizam um passo-a-passo que permite aos professores foco, que se estabeleça organicidade para a conclusão do material elaborado no projeto ou sequência didática, para posterior aplicabilidade na sala de aula. E isso significa:

[...] buscar material para a realização do projeto; estudar para preparar o tema e orientar os alunos; desenvolver formas de envolver os componentes do grupo; mostrar a importância do tema para o grupo, com vistas ao mundo atual; manter uma constante postura de avaliação processual e formativa; e desenvolver permanente atitude de planejamento, partindo do que foi feito para o que deve ser realizado (INFORSATO E SANTOS, 2011, p. 98).

O que propomos com esse procedimento de ensino é a construção e a organização dos recursos necessários para o desenvolvimento do Plano Didático de Ensino para a aula de História. A experiência aplicada com os discentes na disciplina de Laboratório de Ensino de História II – Linguagens historiográficas (UFPB), resultou no desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho, voltado para a elaboração de um conjunto didático com a utilização de diferentes linguagens. No entanto, para este artigo, vamos fazer nossa fala direcionada ao público docente em geral, esteja ele ainda no processo de formação ou já na sua vivência escolar.

No desenvolvimento dos Planos Didáticos de Ensino, o professor deve buscar articular os aspectos metodológicos e as habilidades a

serem alcançadas, tendo como base a BNCC. Isso não significa que os planos didáticos devam ser exclusivamente amarrados a BNCC, mas, podem se adequar a normativa desse documento.

Essa estratégia tem como propósito a busca pela construção de uma consciência histórica na sala de aula, capaz de fomentar o senso crítico dos alunos, de modo que o contexto seja percebido em suas nuances sociais de inclusão, exclusão e de leituras das relações sociais em seus múltiplos aspectos (sociais, culturais, identitários, de cidadania e de tempo), ou seja, os contextos, as relações estabelecidas no tempo e na dinâmica da sociedade devem ser percebidas pelos alunos, de modo que eles sejam capazes de se intuírem como agentes sociais e, mais ainda, como integrantes do lugar social em que se inserem.

Portanto, a função de um Plano Didático de Ensino deve ser o planejamento, o como abordar um conteúdo de ensino e estabelecer quais os objetivos o professor quer alcançar com o tema proposto. Outro ponto relevante que deve ser destacado nesta proposta, diz respeito a percepção de propiciar aos alunos a vivência de produção de conhecimento escolar. Refletir, planejar, decidir, selecionar, organizar e produzir seus próprios materiais de ensino, o que significa também: trabalhar sobre suas próprias ações e suas ideias para a sala de aula – incluindo as concepções de ciência, tecnologia e educação, implícitas ou explícitas; a prática pedagógica nas escolas; a utilização de diferentes atividades em sala de aula e o significado delas na aprendizagem.

Cabe destacar, entretanto, que o conceito de produção não significa fazer algo totalmente novo. No caso do trabalho que estamos propondo, o princípio é a participação efetiva dos grupos – professores e alunos - na construção do conhecimento, na seleção e na adequação dos materiais produzidos aos objetivos de ensino. E essa se configura como uma etapa importante para formação do profissional de história.

Uma outra observação diz respeito ao que não é o Plano Didático de Ensino. Ele não se resume apenas a elaboração de um plano de aula. O Plano Didático de ensino pode, e deve, ser pensado de forma

ampla e se caracteriza como: projeto de ensino; plano trimestral; orientação didática ou sequência didática de ensino.

4. Etapas do Plano Didático de Ensino

Para a elaboração do Plano Didático de Ensino, propomos alguns etapas ou elementos que devem estar presentes:

I – Escolha da linguagem:

A escolha da linguagem historiográfica deve ser articulada com a temática trabalhada em sala de aula (música, HQs, filmes ou documentários, charges, cordel, fotografias/iconografias, jornais, literatura, jogos etc). Aqui é importante lembrar que, para cada uma das linguagens escolhidas, há métodos específicos de análise, e que devem ser considerados, tais como: contexto, autor, data.

Uma observação importante: se a escolha da linguagem historiográfica se faz de forma articulada com a temática trabalhada em sala de aula, deve-se ponderar qual a melhor linguagem para aquela temática. Por exemplo, quando o professor discute o Império do Brasil (1822-1889) na sala de aula, a facilidade de se construir/montar um plano didático de ensino com charges, jornais e literatura se multiplicam se comparadas com o uso de HQs e jogos. O que não impede que a proposta fomente a construção/elaboração de jogos ou HQs com a essa temática, a ideia aqui é fazer compreender que a escolha das linguagens historiográficas para elaboração de um Plano Didático de Ensino não deve ser aleatória, mas deve ter coerência.

II – Tema ou título do Plano Didático de Ensino

O tema escolhido deve ser, de preferência, o que esteja no livro didático de História. Se o professor julgar que o tema pode levar a uma abordagem muito abrangente, ou perceber que o tema pode suscitar

outras abordagens, poderá fazer uma especificação ou delimitação, tratando de alguns aspectos relacionados ao mesmo, ou privilegiar alguma abordagem que possa ser mais interessante para os alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) ou Ensino Médio.

Ao tratar do tema, também é importante considerar outros aspectos que permitam propiciar o desenvolvimento de vários objetivos relevantes do ensino de História na faixa de escolaridade trabalhada, entre os quais: despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento científico; contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes (observar, comparar, classificar, apresentar e discutir hipóteses, estabelecer relação de causa e efeito em relação com a sociedade, entre outras); estabelecer relação com outras áreas de conhecimento, contemplando a interdisciplinaridade e transversalidade.

O professor será responsável pela pesquisa de material de apoio para o desenvolvimento do Plano Didático de Ensino, e que possa servir de suporte complementar ao material didático utilizado na escola. Isto ajuda no processo de autonomia do planejamento do ensino de forma reflexiva. Esses materiais didáticos – o livro utilizado na escola e o material complementar – serão norteadores dos temas dos projetos de ensino em História. O docente pode escolher um tema que esteja transversalmente colocado nas suas aulas, da mesma forma que pode construir um Plano Didático a partir da BNCC.

III – Ano escolar/duração

Nesta etapa do trabalho, os professores devem identificar para que ano escolar (ou faixa de idade) o trabalho será desenvolvido e quanto tempo (aulas) prevê para a sua realização.

É importante pensar no público a que se destina o Plano Didático de Ensino em História, pois a partir dele, deve-se definir quais materiais serão mais indicados e terão melhores resultados qualitativos. Deve-se ainda pontuar a questão “ano escolar/duração”, porque isso

implica em pensar que seu plano didático irá contemplar conceitos, abordagens, desenvolver habilidades e competências em acordo com as faixas cognitivas de compreensão dos discentes; não menos importante é o planejamento da “duração”, uma vez que, anualmente, o planejamento dos professores precisam ser pensados também com outras bases estratégicas para a aprendizagem em história.

IV - Justificativa

Um aspecto importante a considerar na justificativa é a resposta a duas questões: por que é importante para os alunos estudarem esse tema? Quais aspectos do tema são mais relevantes para a aprendizagem? As respostas a essas duas questões servirão de base para introduzir o tema para a classe e motivar os alunos a estudá-lo.

De forma mais abrangente, esta etapa do trabalho corresponde à explicitação da importância do tema, relativamente aos objetivos gerais para o ensino de História no Ensino Fundamental e Médio. Trata-se, portanto, de avaliar como um tema pode contribuir para a consecução de objetivos, como, por exemplo, os que são apresentados nos Referenciais Curriculares de História, na BNCC e nas Propostas curriculares estaduais.

Observem que a resposta às duas questões iniciais dá início a justificativa do tema, ele precisa está articulado com a tríade – normativas, livro didático e contexto da sala de aula – e isto significa que é a partir da justificativa do tema que o professor planejará suas aulas e estabelecerá o que pretende que seja aprendido pelo aluno. Então deve haver um exercício reflexivo ao responder as duas questões iniciais da justificativa, de modo a estabelecer certa aproximação com os contextos da sala de aula e com o universo dos alunos.

A justificativa pode ser pensada também a partir das “competências específicas” e “habilidades” da BNCC, essas partes ajudam a dimensionar a construção da justificativa de modo mais dinâmico.

Entretanto, de nada adianta pensar uma justificativa qualitativa se o professor não fizer o exercício reflexivo de seu planejamento – sem isso, a justificativa do Plano Didático de Ensino vai ser um mero roteiro de aula.

É importante reiterar que cada etapa do Plano Didático de Ensino pode ser reelaborada ao longo do trabalho. A justificativa, quase que certamente, será revista com o desenvolvimento dos objetivos e conteúdos.

V - Problematização

Pensar em problemas que podem ser abordados a partir de um tema é a forma mais usual de aproximar os alunos do processo de investigação. As questões são fundamentais para direcionar o trabalho dos alunos e explorar suas hipóteses e versões sobre determinados conhecimentos. Outro ponto que deve ser observado é que os professores irão planejar/construir o Plano Didático de Ensino a partir de uma linguagem historiográfica, portanto, isso também deve se levado em conta quando da problematização do tema.

Cada linguagem historiográfica tem suas especificidades, suas particularidades. Elas devem ser observadas quando o tema escolhido pelos discentes for problematizado e as questões levantadas devem seguir com a inserção da linguagem historiográfica escolhida.

A possibilidade de um problema mobilizar a ação dos alunos, levando-os à aprendizagem depende de vários fatores, entre eles: os conhecimentos prévios que eles possuem; a relação do problema com aspectos de seu cotidiano; a disponibilidade de informações acessíveis e compatíveis com sua capacidade cognitiva. As questões também precisam despertar a curiosidade dos alunos e serem adequadas ao tempo disponível e às condições materiais para a realização do trabalho. Uma boa estratégia, mais não a única, é a formulação de problemas com as linguagens historiográficas; problematizá-las com o tema

do Plano Didático de Ensino pode abrir um leque de possibilidades para que os alunos se insiram no processo.

Nesta etapa do projeto, o professor pode elaborar uma relação das questões fundamentais para direcionar a investigação dos alunos, sem prejuízo de outras que eles possam propor. Para tanto, é preciso a compreensão de que o crucial

[...] no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica (BRASIL, 2020, p. 397).

As questões levantadas acima nos instigam a pensar que o planejamento e a problematização do tema do nosso Plano Didático de Ensino é também um diálogo, uma aula que busca fomentar argumentos, posicionamentos, tensões, conflito e/ou consensos. A problematização ao tema, com uma linguagem historiográfica, busca dar sentido ao aprender história, estabelecer posicionamento, críticas e relações com as vivências dos alunos na sala de aula.

VI - Objetivos

Que objetivos estão relacionados ao tema e problemas definidos no Plano Didático de Ensino em História?

A elaboração dos objetivos deve estar ligada ao tema e as expectativas do “Eu” professor. Nesta etapa, o professor deve estabelecer o que considera mais relevante como aprendizagem sobre o tema proposto. Além dos objetivos mais diretamente vinculados aos conhecimentos específicos, é importante que também se estabeleça as habilidades e

as competências que podem ser trabalhadas ao longo do desenvolvimento do tema.

O professor terá como suporte o livro didático e os documentos regulatórios, como a BNCC. Mas, isso não significa que o Plano Didático deva contemplar todas as habilidades propostas para o Ensino de História, mas, deve-se refletir sobre quais delas podem ser trabalhadas a partir do tema e da linguagem historiográfica escolhida.

Também é importante que o professor busque perceber alguns critérios para elaboração dos objetivos dos Plano Didático de Ensino, por exemplo, o contexto de vida dos alunos (a realidade social, econômica e cultural em que vivem) e os conhecimentos prévios que possuem sobre tal contexto.

VII – Conteúdos por tópicos

Nesta parte da elaboração do Plano Didático de Ensino, a partir do tema e dos problemas definidos anteriormente, e considerando os objetivos específicos, o trabalho consiste em estabelecer quais tópicos de conteúdos serão tratados e em que sequência. É o momento de organizar os conteúdos com perspectivas conceituais, procedimentais e atitudinais, que constituirão a base do trabalho do professor e dos alunos, ou seja, o que vai acontecer na sala de aula.

Os conteúdos deverão estar interligados com a linguagem historiográfica escolhida, e o Plano Didático de Ensino deve girar em torno das discussões que colocam a linguagem historiográfica como instrumento de ensino em todo plano.

Os critérios de seleção dos tópicos que poderão ser abordados a partir do tema do Plano Didático de Ensino, basicamente, são os mesmos utilizados para a definição dos objetivos. Nas competências e habilidades do ensino de história, na BNCC e em conjunto com o livro didático, eles se interligam e dão sentido ao que se quer e o que se pretende que seja aprendido pelos alunos, dessa forma, a ordenação

dos conteúdos deve ser assumida como parte de uma questão metodológica mais ampla. Isso que dizer que: trabalhar os conteúdos utilizando conceitos integradores favorece a abordagem interdisciplinar e transversal do conhecimento científico, como por exemplo: tempo, antigo, moderno, cronologia, anacronismo, sociedade, cidadania, identidade, cultura.

Ainda que ordenar os conteúdos, geralmente, seja entendido como estabelecer uma sequência linear dos conceitos ou das ideias associadas a um tema – quando se estabelece as relações entre os conceitos de um tema –, a ordenação assume outra dimensão e a perspectiva interdisciplinar fica mais evidente (conexões). Nesta etapa do trabalho, é fundamental a elaboração de uma rede de interações ou rede conceitual, em que se procura verificar as conexões entre os conceitos.

Em síntese, nesta etapa do desenvolvimento do Plano Didático de Ensino deve-se:

- § selecionar e ordenar os tópicos de conteúdos;
- § elaborar a rede de interações ou rede conceitual;
- § definir os princípios metodológicos que podem ser abordados durante o desenvolvimento do tema, entre os quais a interdisciplinaridade;
- § identificar os temas que podem ser desenvolvidos no Plano Didático de Ensino, em especial, as questões referentes a história e suas interações sociais em contextos específicos.

VIII – Metodologia de ensino

Segundo Borges,

Pensar na metodologia de ensino para o desenvolvimento do [Plano Didático de ensino] significa definir a forma de abordagem ou tratamento do conteúdo. Ou seja, faz-se necessário refletir sobre quais são os procedimentos de ensino, bem como os materiais didáticos que serão utilizados para a aprendizagem mais significativa dos alunos. Importante

reiterar que metodologia é mais que a indicação das técnicas de ensino e a seleção de materiais didáticos a serem utilizados em aula. A metodologia implica em estabelecer as ações que professores e alunos devem exercer em função das concepções de ciência e educação dispostas em uma proposta educacional. (BORGES, 2012, p. 12. Adendo nosso).

Ao partirmos desse princípio, quando se propõe um ensino de história como investigação, a metodologia deve privilegiar as atividades em que os alunos possam apresentar seus conhecimentos prévios, devemos buscar informações que permitam analisá-las, para que possamos chegar a conclusões e/ou consensos. Por esse motivo que o papel do professor, no contexto da dinâmica da sala de aula, vai ser maior ou menor em função das características dos alunos e do tema tratado. Assim, o professor deve se posicionar como um orientador da aprendizagem, em diálogo e como intermediador para que sejam alcançados os objetivos propostos para a aula e as habilidades requeridas.

Do ponto de vista prático, segundo Borges, 2012, podemos dizer que essa metodologia se traduz por três momentos básicos do desenvolvimento do Plano Didático de Ensino:

1. Introdução – esse momento deve servir, entre outros aspectos, para:

- § Apresentar problemas que sejam acessíveis ao entendimento dos alunos, que gerem interesse e proporcionem uma concepção preliminar da tarefa;
- § Ligar os problemas à prática social dos alunos e ao seu cotidiano;
- § Levantar as concepções prévias dos alunos sobre os problemas e o tema apresentado;
- § Colocar os alunos em contato com o tema a ser desenvolvido (contextualização), procurando despertar sua curiosidade e motivando-os para a aprendizagem;
- § Orientar os alunos para a busca de informações.

2. Desenvolvimento – trata-se do momento em que os alunos investigam os problemas, com a orientação do professor. Na elaboração do Plano Didático de Ensino, é o momento em que o professor deve fazer proposições sobre as técnicas de ensino e materiais didáticos a serem utilizados, e que contribuam para a participação efetiva dos alunos. Trata-se, entre outros aspectos, de:

- § levantar com os alunos as possibilidades de solução do problema;
- § propor estudos de textos e realização de atividades que auxiliem na discussão do tema;
- § propor observações, experimentos, outras formas de atividades relacionadas ao tema e aos problemas;
- § estabelecer correlações com outras áreas de conhecimento.

3. Síntese ou conclusão – é o momento da metodologia em que o professor tem um papel fundamental, pois ele deve coordenar atividades que permitam retomar as questões iniciais e verificar o que os alunos conseguiram responder. Para tanto, o professor pode:

- § retomar as questões iniciais e discutir o que os alunos conseguiram obter de informações;
- § solicitar sínteses e propor aplicações de conceitos;
- § responder questões e provocar o levantamento de outros problemas;
- § contextualizar o assunto estudado na prática social e no contexto histórico.

IX - Avaliação

Para os objetivos do âmbito do ensino regular: além de especificar os critérios e instrumentos que serão utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos, é importante estabelecer indicadores que possam analisar a relevância do trabalho, para que sejam atendidos os objetivos mais

gerais do ensino de História na educação básica, ou seja, que aspectos podem indicar se o Plano Didático de Ensino atingiu os objetivos para os quais foi proposto e quais são as modificações necessárias para aprimorar o trabalho.

5. Considerações finais

Como já mencionamos, a experiência relatada foi desenvolvida em uma sala de aula de graduação em História, entretanto, observamos que a construção/planejamento de um Plano Didático de Ensino em História conduz a um ganho significativo para o planejamento de aulas, de trimestres letivos e planejamentos anuais de ensino da disciplina de História no Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

O envolvimento investigativo dos alunos permite que o conhecimento histórico seja apreendido a partir da construção de uma aprendizagem prática, em constante elaboração; na medida em que – pela orientação do professor – a aprendizagem em história coaduna-se com outros elementos, muitas vezes mais intensamente presentes no cotidiano dos alunos (música, HQs, filmes ou documentários, charges, cordel, fotografias/iconografias, jornais, literatura, jogos etc), vislumbra-se a possibilidade de uma transformação dinâmica da aprendizagem e não alienação.

A experiência de elaborar, organizar, problematizar e estabelecer objetivos de aprendizagem com o Plano Didático de Ensino em História, permite que o conhecimento prévio dos alunos também se constitua como parte desse processo, uma vez que, consente uma aprendizagem a partir da reconstrução/percepção do tempo vivido de outras épocas, tornando-os tempos familiares para o presente (BITTENCOURT, 2011; 2019). Nesta perspectiva, o conhecimento histórico e a formação da consciência histórica pontuam-se pelo diálogo entre o conhecimento prévio e a leitura de mundo, percebida nas especificidades das salas de aula. A aprendizagem em História,

portanto, é moldada pelas vivências, mas, organizadas com a orientação professor.

Sem a pretensão de esgotar a nossa proposta de elaboração de um Plano Didático de Ensino em História com a utilização das linguagens historiográficas, pontuamos que essa elaboração alcança melhores resultados pela relação professor-aluno-planejamento da aprendizagem em História, ou seja, neste processo, o professor se coloca na posição de um articulador didático para construir uma reflexão sobre o presente pelo estudo do passado, quando fomenta uma aprendizagem articulada com outras perspectivas de leituras do passado que não seja somente o livro didático, mas, com o livro didático e outras linguagens que também ilustram, opinam, satirizam, romanceiam, registram, documentam, desfiam e interpretam a sociedade e o homem na História.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Orientações gerais para o desenvolvimento do Projeto de Ensino** - volume 10 - D23 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018.

PARAÍBA, Estado da. **Proposta curricular do Ensino Médio**. João Pessoa: SEECT-PB/UNDIME-PB, 2020b.

PARAÍBA, Estado da. **Proposta curricular do estado da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental**. João Pessoa: SEECT-PB/UNDIME-PB, 2020a.

PARAÍBA, Estado da. **Proposta curricular do Estado da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental**. 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – Licenciatura em História/UFPB. Núcleo Docente Estruturante – NDE (organizador). João Pessoa: Departamento de História/UFPB, 2020.

INFORSATO, E. C.; SANTOS, R. A. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 86-99, v. 9.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2018.

Este livro foi composto em
Dante MT pela Edupe.
